

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

SORAIA REGIANE CARLOS

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO
(1880-1899): ORIENTAÇÕES POSITIVISTAS NO CAMPO PEDAGÓGICO**

Guarulhos (SP)

2019

SORAIA REGIANE CARLOS

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO
(1880-1899): ORIENTAÇÕES POSITIVISTAS NO CAMPO PEDAGÓGICO**

Dissertação de conclusão de curso apresentada à
Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mirian Jorge Warde.

Guarulhos (SP)

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Carlos, Soraia Regiane

O Ensino de Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo (1880-1899): Orientações Positivistas no Campo Pedagógico / Soraia Regiane Carlos. – Guarulhos, 2019. 170f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

Orientadora: Mirian Jorge Warde.

Título em Inglês: Portuguese language teaching in the normal school of São Paulo (1880-1899): positivist orientations in the pedagogical field.

1. Antônio da Silva Jardim. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Escola Normal. 4. Júlio Ribeiro

SORAIA REGIANE CARLOS

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO
(1880-1899): ORIENTAÇÕES POSITIVISTAS NO CAMPO PEDAGÓGICO**

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profª. Dra. Mirian Jorge Warde
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Samuel Luis Velazques Castellanos
Universidade Federal do Maranhão

Profª. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

*À memória de
Elvira Manzano e Irene Manzano Carlos.*

AGRADECIMENTOS

À Vida, energia vital e divina, que possibilita a redescoberta de caminhos esquecidos, ou simplesmente adiados.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mirian Jorge Warde, promotora de desafios enriquecedores ao aprofundamento da temática abordada, instigando reflexões e oportunizando-me novas perspectivas de análise, sempre confiante na melhoria do desenvolvimento da pesquisa.

À Profa. Dra. Claudia Panizzolo, pelo carinho com que me acolheu no programa, nas orientações prestadas e nas leituras reveladoras de tantas infâncias produzidas ao longo da história, curiosas descobertas.

Ao Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira, pelos momentos de estudo, pelas experiências compartilhadas e as orientações prestadas à pesquisa.

Ao Prof. Dr. Samuel Luis Velazques Castellanos, por ter dedicado o seu tempo na avaliação do meu trabalho, trazendo significativas contribuições.

À Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti, por ter prontamente aceito participar da banca de defesa e pelas considerações relevantes acerca do tema exposto.

Às amigas de mestrado Heloísa, Ana Maria, Amanda, Juliana, Alessandra e Rosana, constantemente prestativas e acolhedoras. À Keila, pela serenidade reconfortante de suas palavras e, em especial à Sandra, parceira inseparável nas dúvidas recorrentes nos horários mais inoportunos, assim como nos risos desenfreados. Também ao amigo Gabriel, o mais novo integrante do grupo.

À minha filha Larissa, por ter compreendido e apoiado a minha decisão em retomar os estudos, contribuindo para a superação das dificuldades encontradas ao longo desse percurso.

“Ensinar, pois, os meios de aperfeiçoar a expressão, oral ou escripta, de cada um, é um serviço social, indica-los aos que vão realizar esse ensino, uma necessidade urgente no magisterio primario.”

SILVA JARDIM

“O primeiro requisito da educação moderna, como base da reorganisação social, é a universalidade de conhecimentos.”

JÚLIO RIBEIRO

ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO E ESCOLAS ANEXAS (1880 A 1881)



Fonte: Rocco et al (s.d.).

RESUMO

CARLOS, Soraia Regiane. **Ensino de Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo (1880-1889): Orientações Positivistas no Campo Pedagógico**. 2019. 170 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Guarulhos (SP), 2019.

O presente estudo expõe as práticas pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa dentro da Escola Normal de São Paulo entre 1880 e 1899, em especial, considerando a difusão dos padrões pedagógicos inovadores do positivista Antônio da Silva Jardim, defensor da utilização do “Método João de Deus” para o ensino da leitura, enquanto professor dessa instituição, de 1883 a 1886, nas disciplinas: 1ª cadeira – “Grammatica e lingua portugueza. Estudos práticos de estylo e de declamação” e 4ª cadeira – “Pedagogia e methodology, comprehendendo exercicios de intuição Doutrina”. Sendo assim, a pesquisa se dedicará mais detidamente à análise da 1ª cadeira, atenta às transformações ocorridas em seu percurso, abrangendo a análise de fontes documentais: regimentos, programas de ensino, manual de leitura, método de ensino, incluindo as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que o antecederam e o sucederam no recorte temporal delimitado. Dentre esses professores se destacará o docente Júlio Ribeiro, autor da *Grammatica Portuguesa* (1881), pelo registro e reconhecimento do Português brasileiro. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo reconstruir a trajetória do ensino de Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo, considerando a ação de seus mestres imersa nas questões sociopolíticas e culturais do seu tempo, diagnosticando avanços ou evidenciando retrocessos. Para tanto, recorrerei como método de análise à teoria de Pierre Bourdieu do capital cultural, a fim de ampliar a percepção das escolhas pedagógicas dos professores da 1ª cadeira. Dentre os problemas a serem elucidados, vale reconhecer o papel sociopolítico desempenhado pela Língua Portuguesa no final do século XIX e as consequentes concepções educacionais do seu ensino, sobretudo, antes e depois da República, bem como a norma-padrão vigente, as práticas pedagógicas aplicadas na Escola Normal de São Paulo e as possíveis interferências de Silva Jardim neste processo.

Palavras-chave: Antônio da Silva Jardim; Ensino de Língua Portuguesa; Escola Normal; Júlio Ribeiro.

ABSTRACT

The present study exposes the pedagogical practices of the teaching of the Portuguese Language within the Normal School of São Paulo between 1880 and 1899, especially considering the diffusion of the innovative pedagogical standards of the positivist Antônio da Silva Jardim, defender of the use of the "João de Deus Method" For the teaching of reading, as teacher of this institution, from 1883 to 1886, in the subjects: 1st chair - "Grammatica e lingua portugueza. Practical studies of style and declamation" and 4th chair - "Pedagogy and methodology, comprising exercises of intuition Doctrine ". Thus, the research will focus more closely on the analysis of the first chair, considering the changes that occurred in its course, covering the analysis of documentary sources: regiments, teaching programs, reading manual, teaching method, including pedagogical proposals developed by teachers who preceded and succeeded in the delimited temporal cut. Among these teachers, Júlio Ribeiro, the author of *Grammatica Portugueza* (1881), stands out for the registration and recognition of Brazilian Portuguese. Thus, the present study aims to reconstruct the trajectory of Portuguese Language teaching in the Normal School of São Paulo, considering the action of its teachers immersed in the sociopolitical and cultural issues of their time, diagnosing advances or showing setbacks. To do so, I will use Pierre Bourdieu's theory of cultural capital as a method of analysis in order to broaden the perception of the pedagogical choices of the teachers of the 1st chair. Among the problems to be elucidated, it is worth acknowledging the sociopolitical role played by the Portuguese Language in the late nineteenth century and the consequent educational conceptions of its teaching, especially before and after the Republic, as well as the current standard, applied pedagogical practices in the Normal School of São Paulo and the possible interferences of Silva Jardim in this process.

Keywords: Antônio da Silva Jardim; Teaching of Portuguese Language; Normal School; Júlio Ribeiro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Edital Escola Normal de São Paulo	70
Figura 02 – Anúncio	72
Figura 03 – Nomeação de Vicente Mamede de Freitas	72
Figura 04 – Noticiário – Instrução Pública.....	73
Figura 05 – Nomeação – Theóphilo Dias de Mesquita	77
Figura 06 – Candidatura Provincial.....	78
Figura 07 – Poema “Procellarias”	79
Figura 08 – Faculdade de Direito	81
Figura 09 – Centro Positivista	88
Figura 10 – Nomeação de Antônio da Silva Jardim.....	89
Figura 11 – Demissão de Júlio Ribeiro	99
Figura 12 – Relatório da Instrução Pública	102
Figura 13 – Anúncio – Advogados.....	102
Figura 14 – Anúncio – Professor.....	103
Figura 15 – Nomeações – Diversos Lugares	109
Figura 16 – Collegio Andrade e Escola Neutralidade	111
Figura 17 – Escola Neutralidade	112
Figura 18 – Collegio Andrade	113
Figura 19 – Desfiliação do Partido Republicano.....	123
Figura 20 – Desfiliação do Partido Republicano.....	124
Figura 21 – Antônio da Silva Jardim.....	128
Figura 22 – Júlio César Ribeiro Vaughan	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Docentes da 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo	26
Quadro 02 – Lei da Instrução Pública – Escola Normal (1880-1889)	46
Quadro 03 – Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 – Escola Normal	48
Quadro 04 – Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892 – Escola Normal.....	50
Quadro 05 – Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893 – Escola Normal.....	51
Quadro 06 – Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896 – Escola Normal.....	52
Quadro 07 – Nomenclaturas da 1ª cadeira Ensino da Língua na Escola Normal de São Paulo	56
Quadro 08 – Títulos de ensino da Língua Portuguesa adquiridos por Paulo do Valle, 1875	58
Quadro 09 – Títulos de manuais de ensino adquiridos por Paulo Bourroul (1883)	59
Quadro 10 – Títulos de livros da 1ª cadeira “Grammatica e Lingua Nacional” da Escola Normal de São Paulo (1884)	60
Quadro 11 – Título de manuais de ensino que contêm orientações para o ensino da leitura e escrita, adquiridos pela Escola Normal de São Paulo (1885).....	61
Quadro 12 – Diretores da Escola Normal de São Paulo.....	66
Quadro 13 – Pauta da Sessão da Congregação – ano de 1887	104
Quadro 14 – Pauta da Sessão da Congregação – ano de 1888	105
Quadro 15 – Pauta da Sessão da Congregação – ano de 1889	106
Quadro 16 – Leituras Selecionadas para Avaliação Oral da Prova de Admissão	107
Quadro 17 – Quadro Síntese das Principais Informações sobre os Docentes da Escola Normal de São Paulo	116
Quadro 18 – Programa da 1ª Cadeira: 1º ano – Silva Jardim	134
Quadro 19 – Programa da 1ª Cadeira: 2º ano – Silva Jardim	135
Quadro 20 – Programa da 1ª Cadeira: 3º ano – Silva Jardim	136
Quadro 21 – A Selecção	142
Quadro 22 – Classificação Genealógica.....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Revisão Bibliográfica	20
Tema ..	23
Problemas	26
A Hipótese	27
Objetivos.....	27
Objetivo Geral	27
Objetivos Específicos	27
As Fontes e seus Tratamentos	28
Organização do Trabalho.....	30
 I – ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO	 32
1.1 – A Formação Docente	32
1.2 – Os Percursos da Escola Normal de São Paulo (1846-1878).....	34
1.3 – A Consolidação da Escola Normal de São Paulo (1880-1899).....	43
1.4 – A Disciplinarização da Língua Portuguesa: Cadeira Escolar	54
1.5 – Os Diretores da Escola Normal de São Paulo	65
 II – PROFESSORES DA PRIMEIRA CADEIRA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO	 70
2.1 – Vicente Mamede de Freitas	71
2.2 – Theóphilo Odorico Dias de Mesquita.....	75
2.3 – Joaquim da Costa Guedes.....	79
2.4 – Antônio da Silva Jardim	80
2.5 – Júlio César Ribeiro Vaughan.....	95
2.6 – Carlos Joaquim dos Reis	101
2.7 – Manoel Cyridião Buarque	109
2.8 – Redes de Sociabilidade na Província de São Paulo	114
 III – INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA....	 120
3.1 – Antônio da Silva Jardim: Método para o Ensino de Leitura	128
3.2 – Júlio César Ribeiro Vaughan: Gramatização da Língua Portuguesa Brasileira	137
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 148

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
ANEXOS	160
Anexo A – Contrato de Substituição de Cyridião Buarque.....	160
Anexo B – Adesão da Congregação de Professores da Escola Normal de São Paulo à Proclamação da República.....	161

INTRODUÇÃO

Tratar das questões pertinentes ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil requer conhecer o caminho que o antecede – a história do povo que a fala ou da qual lhe foi submetido falar, as instituições que a veiculam e, sobretudo, as intenções políticas e econômicas que a alicerçam.

No processo de expansão ultramarina portuguesa, a exploração dos trópicos pelos pioneiros da civilização europeia não se fez de forma metódica e racional, mas do acaso e de certo abandono. A ausência de orgulho de raça, demonstrada pelos primeiros portugueses que se instalaram no Brasil em contato com os índios resultou na mestiçagem do povo, fruto de um processo natural que facilitou a constituição da “América Portuguesa”. Na região litorânea, a escolha pela fixação deu-se pelo intercuro entre a língua do colonizador e a do colonizado – o tupi-guarani:

É esse idioma, prontamente aprendido, domesticado e adaptado em alguns lugares, pelos jesuítas, às leis da sintaxe clássica, que há de servir para o intercuro com os demais povos do país, mesmo os de casta diversa. Tudo faz crer que, em sua expansão ao largo do litoral, os portugueses tivessem sido sempre antecidos, de pouco tempo, das extensas migrações dos povos tupis e o fato é que, durante todo o período colonial, descansaram eles na área previamente circunscrita por essas migrações (HOLANDA, 1995, p. 105).

Ao desembarcarem em 1549, os jesuítas não tinham como primeira opção a educação escolar, entretanto, essa representou uma boa saída aos fracassos da ação missionária jesuítica na ruptura do povoamento indígena com proposta de colonização. Somente a partir de 1560 é que os colégios fundados pelos jesuítas passaram a desempenhar papel escolar quando, então, alguns “filhos de portugueses” aprenderiam gramática (CUSTÓDIO; HILSDORF, 1995).

Na primeira década, os jesuítas se dedicaram à doutrinação e ao domínio da língua falada e escrita usada para a catequese das crianças, não chegando a representar o domínio das letras clássicas. Por vezes, a semântica do termo “colégio”, presente na documentação epistolar, foi interpretada, equivocadamente no sentido renascentista, como “instituição”, ao passo em que condizia a “estudar em conjunto” no sentido medieval. Quanto ao colégio instalado em Piratininga:

[...] apenas no início do século XVIII é que o estabelecimento de São Paulo esteve mais perto de funcionar como um colégio completo, desde a aula elementar de alfabetização até os estudos teológicos. [...]. O ‘Colégio de São Paulo’ aparece na maior parte dessa memória-história como uma ‘casa de meninos¹’ para doutrinação e alfabetização. E nem se chamava São Paulo [...] (CUSTÓDIO; HILSDORF, 1995, p. 179).

As línguas – originalmente nascidas para atender a necessidades humanas de comunicação – assumem novas funções na sociedade, sobretudo, na condução do processo de colonização, visto que se impõem como símbolo de poder, subjagam povos e representam nações.

No século XVII, era mais corrente o uso da língua-geral entre os paulistas do que o próprio português presente no vocabulário, na prosódia e na sintaxe da família real. A expansão dos bandeirantes deu-se pela ausência de braços na lavoura e escassos recursos financeiros dos agricultores para socorrer a mão-de-obra africana, agravada pela distância do transporte do produto agrícola ao litoral, o que os teria conduzido à caça aos índios. Posteriormente, com o descobrimento do ouro nas Gerais e a maior infiltração de portugueses em terras coloniais, deu-se o declínio das bandeiras de caça aos índios (HOLANDA, 1995).

Fatores econômicos e políticos foram decisivos na implantação da Língua Portuguesa como língua oficial no Brasil Colônia. Guimarães (1996, p. 138) esclarece:

O estabelecimento da Língua Portuguesa como língua do Brasil, como processo de apagamento de outras línguas, vem do século XVIII, quando o Governo Português obrigou o ensino da língua portuguesa nas escolas e estabeleceu que a língua do Brasil era o Português. Isto se produz, inicialmente, por uma carta régia de 1727 de D. João V, que mandava os jesuítas ensinarem Português aos índios nas suas escolas. E depois por um ato do Marquês de Pombal que expulsa os jesuítas em 1757 e oficializa o ensino do Português no Brasil².

Encerrou-se assim, segundo Magalhães (2011) a ação dos missionários jesuítas. Contudo, abriu-se espaço a outras ordens religiosas atentas à intensificação de uma política de integração a partir do ensino da Língua Portuguesa, com a promoção do catecismo bilíngue e a

¹ “Foi a chegada em 1550, de 7 meninos órfãos, escolhidos entre aqueles abrigados em Lisboa pelo padre Domenech (que não era jesuíta), vinda decidida na Europa e que Nóbrega e seus companheiros não pediram, pois não estavam nos seus planos sedentarização e estabilidade, foi essa chegada que levou os jesuítas ao desenvolvimento de uma forma de missionarismo de natureza mista, ao mesmo tempo catequética e institucional, as ‘casas de meninos’ ” (CUSTÓDIO; HILSDORF, 1995, p. 172).

² “[...] a língua cultural oficial dos dominantes e da elite frequentemente transformou-se na língua real dos Estados modernos via educação pública e outros mecanismos administrativos. Contudo, esses são desenvolvidos posteriormente. Dificilmente afetam a língua das pessoas comuns na era pré-nacionalista e, certamente, na pré-literária” (HOBBSAWM, 2011, p. 74).

criação de Cadeiras de Primeiras Letras para os filhos de administradores, colonos e índios; também em razão do elemento laico que, representado pelos “diretores dos índios³”, teria autorização para substituir os missionários junto aos índios, impondo-lhes o português como língua ensino. Apesar disso, ainda no século XVIII, era frequente o uso da língua-geral na província de São Paulo e as crianças aprendiam o português nas aulas.

Num tempo em que se valorizavam os Estados-Nação, manter a Companhia de Jesus, que prestava contas antes ao Papado do que ao Rei, extrapolava os interesses da Monarquia. Com isso, o rei de Portugal D. José I sancionou o Alvará, em 28 de junho de 1759, que fazia parte das propostas pombalinas de concentração do poder real e do reforço do Pacto Colonial, considerada a primeira Reforma do Ensino no Brasil ao autorizar a licença-docente e o subsídio necessário aos professores habilitados em diversas áreas do conhecimento (BOTO, 2017).

Mesmo com tais medidas, a gramática latina – presente no currículo do sistema jesuítico – manteve-se por mais dois séculos. Para o ensino da Língua Portuguesa, fundiram-se a retórica, que perdurou até os anos 40 do século XX, a poética e a gramática, arregimentadas numa única disciplina, mantendo uma tradição educacional para atender às exigências culturais dos grupos sociais economicamente privilegiados com o acesso à escola (SOARES, 2012).

No século XVIII, predominavam as aulas avulsas particulares e as poucas instituições escolares – como o Caraça, o Collegio de Pedro II e os colégios militares – eram restritas à pequena parcela da sociedade, favorecendo a manutenção da elite dominante. Daí resultaram os processos de ensino e aprendizagem de assimilação de conhecimentos, num ato isento de neutralidade a ser compreendido pela intrínseca relação estabelecida entre o poder e o saber, portanto, na inscrição do sujeito às filiações ideológicas. Nesse contexto, Silva (2002, p. 87-88) apresenta a seguinte reflexão:

Esse projeto político de disciplinar uma língua, delimitando-a e configurando-a como nacional – que a Nação fala e que a escola deve ensinar e o indivíduo deve aprender para ser um cidadão – implica relações complexas entre conhecimento linguístico e poderes institucionais a serem analisados e compreendidos. A instituição escolar é um espaço discursivo, atravessado pela memória, em que se organiza uma desigualdade real na sociedade, de forma difusa, ambígua e opaca, mas eficaz na identificação, re-conhecimento e controle dos seus cidadãos. Ela tem uma materialidade significativa que deixa pistas e vestígios do modo pelo qual se estabelecem relações entre a forma-

³ Conforme elucida Moreira (2016, p. 243): “No diretório, os índios foram considerados insuficientemente ‘civilizados’ e, por isso mesmo, incapazes de exercer plenamente o governo de si e de suas famílias. Baseado neste argumento instituiu-se o cargo de ‘diretores de índio’ para garantir a aplicação do Diretório, controlando-os enquanto não fossem considerados plenamente capazes”.

sujeito de direito e a forma-sujeito do conhecimento, e entre a língua enquanto objeto real e objeto de conhecimento em sua natureza contraditória, ficando o político apagado, denegado.

No período que marcou a transição entre a Monarquia e a República, essas e outras questões socioculturais emergiam junto ao crescimento repentino e desequilibrado de São Paulo, no qual também conviviam, em condições diametralmente opostas, os barões do café nascidos do excedente da riqueza do capital cafeeiro, bem como os grandes comerciantes e banqueiros. Nesse contexto, o povo – formado por artesãos, imigrante e ex-escravos – era o herdeiro do agravamento dos problemas sociais da nação em formação. Ao avaliar esse momento da história, Mortatti (2004, p. 54) explica que,

[com] a proclamação da República, em 1889, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos, sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária, com o objetivo de reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização nos trópicos’. Concomitantemente, intensificou-se também a necessidade de se implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista do projeto político liberal, como agente de ‘esclarecimento das massas’ e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada.

Nesse sentido, os debates educacionais voltavam-se à necessidade da formação de um novo homem por meio da educação estética, mediante a organização dos espaços escolares incluindo em suas rotinas festas promotoras de emoção estética. A valorização da cultura nacional se tornaria fundamental para a concretização de um espaço urbano – civilizado (VEIGA, 2011).

Assim, as escolas primárias eram compreendidas como instituições capazes de “regenerar” o homem brasileiro e a própria sociedade, não restritas à instrução no aspecto “meramente informativo” (NAGLE, 2009, p. 130).

Para Carvalho (1990), a questão central a ser respondida é se a construção de uma República poderia perpetuar pautada em dois modelos distintos de governabilidade: a liberdade em defesa do cidadão, do bem comum; e a liberdade individual, defensora do enriquecimento pessoal em meio à especulação financeira. Outras questões relacionadas aos novos cidadãos aguardavam definições republicanas, por exemplo, os negros libertos e a chegada dos imigrantes estrangeiros, incentivados e financiados para substituir a mão-de-obra escrava, principalmente nas plantações de café.

Novas demandas surgiram da desigualdade social extrema e, por isso, poucos foram os elementos representativos de um sentimento nacional, excetuando-se “a unidade da língua, da religião e mesmo a unidade política” (CARVALHO, 1990, p. 32) como condições indispensáveis à construção de uma identidade coletiva e à solidificação da Nação e da República. Nesse momento, urgia constituir um padrão de língua nacional, sob o controle da oralidade. “O investimento, aqui, não se dirigia apenas aos egressos da escravidão, almejava também abarcar o contingente crescente de imigrantes [...]” (VIDAL, 2005, p. 161), embora a estes não caberia instruir-lhes somente o idioma português, como também a disseminação dos valores nacionais.

Portanto, considerando-se também as razões apontadas anteriormente, merece nesta pesquisa especial atenção a história da 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” da Escola Normal de São Paulo – espaço propício à fomentar discussões pedagógicas, sobretudo por compor um núcleo docente empenhado na propagação de ideias pedagógicas inovadoras, nas diversas áreas de ensino, com constantes participações de seus membros em congressos, eventos culturais, e publicações de estudos em jornais e revistas.

Ao acompanhar a trajetória trilhada por Silva Jardim nesta instituição, Reis Filho (1995, p. 152) afirma:

Desde então, a Escola Normal de São Paulo passou a desempenhar papel de relativa importância da inovação dos processos de ensino. A ampliação de seu plano de ensino, enriquecido com um elenco de matérias científicas e com três anos de duração, possibilitava uma melhor formação geral ou propedêutica do futuro professor primário. Por outro lado, a atuação de alguns professores renovava em suas disciplinas os métodos de ensino. É o caso de Silva Jardim.

Ao ser reaberta em 1880, a Escola vivenciou as mudanças socioeconômicas da sociedade pré-republicana na província paulista, nas quais se evidenciavam o elevado nível econômico das classes médias e superiores, a inserção da cultura dos imigrantes europeus e a consequente revisão dos valores culturais herdados do período colonial. Nesse ambiente, o positivismo⁴ encontrou solo fértil entre políticos e intelectuais que se contrapunham, alicerçados na defesa do ensino laico, público e obrigatório, à orientação dominante da Igreja Católica nas escolas (ALMEIDA, 2016).

⁴ “O positivismo derivou do ‘cientifismo’, isto é, da crença no poder exclusivo e absoluto da razão humana em conhecer a realidade e traduzi-la sob a forma de leis naturais. Essas leis seriam a base da regulamentação da vida do homem, da natureza com um todo e do próprio universo. Seu conhecimento pretendia substituir as explicações teológicas, filosóficas e de senso comum por meio das quais – até então – o homem explicava a realidade” (COSTA, 2008, p. 46).

Por outro lado, os restritos direitos civis impediam o exercício da cidadania numa sociedade refreada pela herança da escravidão, diante da desigualdade promovida pelo acúmulo de riqueza das grandes propriedades rurais, aliado a um Estado comprometido com o poder privado. O direito ao voto, por exemplo, reservado a uma pequena parcela da população, exigia renda superior a 200 mil-réis e proibia o voto dos analfabetos, circunscrita a apenas 20% da população masculina, sendo esse facultativo. Com a proclamação da República, eliminou-se apenas o critério referente à comprovação da renda, continuando ainda sem direito ao voto grande parte da população, ou seja, analfabetos, mulheres, mendigos, soldados e membros de ordens religiosas. Apenas 2,2% da população pôde fazer uso do voto nas eleições de 1894 (CARVALHO, 2008).

O positivismo, filosofia também disseminada por parte dos docentes da Escola Normal de São Paulo, reconheceu a necessidade de inclusão do povo na política e de elevação do nível cultural da população, porém, deparou-se com índices elevadíssimos de analfabetismo no Brasil. Para solucionar esse problema, defendia a ampliação da rede de ensino primário, pública e laica e, também, da formação de professores em quantidade suficiente para atender essa demanda emergente.

Esse período foi marcado pela efervescência cultural e política, positivistas ou não, valendo destacar nomes como o de Benjamin Constant, José Veríssimo, Júlio de Mesquita, Luiz Pereira Barreto, Prudente José de Moraes Barros, Quintino Bocaiúva, Rangel Pestana, Silvio Romero e Tobias Barreto se destacam pela determinação com que defendiam a República e a consolidação dos direitos sociais. Conforme salienta Monarcha (2016, p. 65):

A essa geração de ânimo alterado, nela processava-se a intelectualidade dos processos conflitivos (e emocionais) – bacharéis, escritores, juristas, médicos, militares, políticos, professores, em suma, mestres-pensadores contemporâneos não só dos êxitos da ciência convertidos em técnicas aplicadas, mas também das tempestades sociais –, coube impulsionar a análise dos descaminhos da fórmula monárquica e, nalguma medida, suportar o afluxo das campanhas abolicionistas e republicanas. Transluzidas, as escolhas cientistas não se reduzem às modas intelectuais do momento ou a entusiasmos doutrinários passageiros, ao contrário, alicerçam-se projetos de intervenção na vida cultural e política.

No período de transição da Monarquia à República, a educação foi tida como alicerce fundamental para o efetivo progresso do país, agindo, sobremaneira, como regeneradora moral da civilização. Essas ideias sustentariam as reformas ocorridas no final do século XIX (ALMEIDA, 2016).

Revisão Bibliográfica

No desenvolvimento desta dissertação, foram analisadas obras que têm como foco a trajetória de Silva Jardim na Educação e na Política, contribuindo com o entendimento de suas ações no contexto sociopolítico, a exemplo das obras *Silva Jardim*, de João Dornas Filho (1936); *Paixão e Morte de Silva Jardim*, de Maurício Vinhas de Queiroz (1967); *Perfil político de Silva Jardim*, de Heitor Ferreira Lima (1987); *Antônio da Silva Jardim: o herói da Proclamação da República*, de Luiz Antônio Aguiar (1989); *Silva Jardim* (GUZZO, 2003); *A esperança e o desencanto: Silva Jardim e a república*, de Maria Fernanda Lombardi Fernandes (2008); além de discursos e conferências do próprio Silva Jardim.

Para aprofundar o conhecimento sobre a vida e obra de Júlio Ribeiro, contribuíram as obras biográficas intituladas *Júlio Ribeiro*, de João Dornas Filho (1945); e *Júlio Ribeiro: Cadeira 24, patrono*, de Gilberto Araújo (2011); assim como as obras literárias e jornalísticas de sua autoria, *Padre Belchior de Pontes*, de Júlio Ribeiro (1990); *A carne*, de Júlio Ribeiro (2002); *Cartas Sertanejas*; *Procellarias*, de Júlio Ribeiro (2007), acrescidas da *Grammatica da língua portuguesa*, de Júlio Ribeiro (1883), instrumento fundamental para o entendimento da sua concepção de língua.

Foram revisitadas também obras de autores da História de Educação, com a intenção de traçar a trajetória da Escola Normal de São Paulo no que concerne a propostas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa. No livro *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*, Monarcha (1999) revela as disputas internas na Escola Normal de São Paulo, sobretudo as ingerências políticas e o posicionamento de Silva Jardim frente às questões pedagógicas e seus dissidentes; no livro *Caetano de Campos: A escola que mudou o Brasil*, Patrícia Golombek (2016) aborda o processo vivido pela Escola Normal de São Paulo, desde as discussões no âmbito político que antecederam a sua implantação em 1846 e a sua consolidação a partir de 1880, contando o seu processo de ampliação, os personagens que a compunham e a sua relevância no ensino da Província.

No livro *Os sentidos da alfabetização (São Paulo / 1876-1994)*, Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) retoma o processo histórico de alfabetização no Brasil, em especial as contribuições de Silva Jardim para o ensino da língua, exploradas no capítulo *A metodização do ensino da língua*, ao descrever sua defesa na utilização do “método João de Deus”.

Para o entendimento da estrutura educacional à época, a obra *O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*, de Leonor Maria Tanuri (1994), possibilita avaliar a instituição a partir de decretos e regimentos aplicados ao seu funcionamento, na análise dos dispositivos legais que nortearam o funcionamento da Escola Normal de São Paulo, sobretudo no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa.

Para situar os professores dessa cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” –, o livro *Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*, de Márcia Hilsdorf Dias (2013), contribui por trazer elencado seus professores no período Imperial, a cadeira com a qual esses exerciam a função docente e, ainda, uma biografia. Assim, a obra trouxe um panorama da Escola Normal de São Paulo com ênfase na atuação de seus docentes.

Quanto ao estudo de pesquisas correlatas – dissertações e teses, cabe salientar que foram fundamentais para a demarcação do tema da pesquisa a ser desenvolvido, do período e da abordagem, visando acrescentar dados relevantes à História da Educação Brasileira.

A exemplo disso, na dissertação *Reforma do ensino da língua materna (1884)*, de Antônio da Silva Jardim, na história do ensino de leitura e escrita no Brasil, Pasquim (2013) realiza um levantamento bibliográfico detalhado dos textos que a ele se refere e analisa as propostas pedagógicas de Silva Jardim presentes no texto de sua autoria, *Reforma do ensino da língua materna*. Nesse opúsculo, produzido a partir de uma conferência realizada na Escola Normal de São Paulo, Silva Jardim propôs uma reflexão quanto às práticas pedagógicas mais adequadas para o ensino da língua na educação primária.

Em seu texto, Pasquim (2013) faz alusão ao sucessor de Silva Jardim na 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” – na Escola Normal de São Paulo, o professor Júlio Ribeiro, comparando-os sob um único aspecto: a didática. Para elucidar melhor esse registro, a presente pesquisa propõe-se a revisitar a vida e obra de Júlio Ribeiro, na intenção de notabilizar outras contribuições para o ensino da língua.

Na tese *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: Circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)*, Pereira (2013) discorre sobre a história do processo de formação dos normalistas para o ensino da leitura e da escrita, na qual, dentre os temas abordados, salienta o ensino da Língua Nacional, resgatando dados que evidenciariam os elementos de controle e orientação das propostas pedagógicas para o ensino da língua que circulavam Escola Normal de São Paulo.

Em *João Köpke e a escola republicana*: criador de leituras, escritor de modernidade, tese que aborda a Cartilha Maternal ou Arte de Leitura de João de Deus, Panizzolo (2006) apresenta, no desenvolvimento do 2º capítulo, uma análise deste material, fazendo referências ao uso do Método Analítico Indutivo e, sobretudo, considerando os princípios educacionais defendidos por Köpke e Silva Jardim para a fundação da Escola Neutralidade, na Província de São Paulo, em 1884.

Na tese de Almeida (2008), *Língua, Ensino e Nacionalidade no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1880-1932)*: Uma contribuição à História das Ideias Linguísticas, a autora busca descrever as ideias linguísticas presentes na Escola Normal do Rio de Janeiro, estabelecendo uma relação entre os discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa, os respectivos programas e as condições sociais e histórias que as acompanham.

A dissertação *A Grammatica portugueza, de Júlio Ribeiro*: um corte epistemológico na gramaticografia brasileira e a questão da língua portuguesa no Brasil, escrita por Vidal Neto (2010), trouxe contribuições significativas para a análise da obra de Júlio Ribeiro, especialmente, no que confere a evolução da linguística e o processo de *gramatização* do Português no Brasil.

Na pesquisa *Júlio Ribeiro: educação e religião no Brasil oitocentista*, Cobra (2011) evidencia a crença católica vivida por Júlio Ribeiro na juventude, a adesão ao protestantismo presbiteriano e a adoção da condição de ateu. Como requisito de uma educação moderna, defendeu o ensino laico e a universalidade dos conhecimentos, base para a reorganização social. Esse estudo traz contribuições sobre a trajetória educacional e profissional deste educador. Considerando mais detidamente as ideias linguísticas que circulavam no final do século XIX, pertinentes à disciplinarização da língua e aos recursos metalinguísticos utilizados para atender a este fim, outras obras foram consultadas.

As duas obras organizadas por Guimarães e Orlandi: *Língua e Cidadania* (1996) e *Institucionalização dos estudos da linguagem*: a disciplinarização das ideias linguísticas (2002), reúnem textos de autores que se debruçaram no estudo da especificidade estrutural da língua e do ensino: o Português brasileiro, a construção de instrumentos descritivos da língua, o ensino da língua no Collegio de Pedro II e o Caraça, a língua nacional, dentre outros temas do período histórico investigado. Essas temáticas contribuem com reflexões acerca do reconhecimento da língua como elemento nacional e os conteúdos disciplinarizados, considerando-se o que era reconhecidamente valorizado para ser ensinado.

Da obra *Linguística da norma*, organizada por Bagno (2012), merece atenção o texto *Português na escola: história de uma disciplina curricular*, de Magda Soares, por abordar as interferências externas e internas que incidem diretamente nas escolhas quanto ao que a escola deve ensinar e ao que se deve aprender na escola. Nesta obra, o texto *Por uma teoria da desregulamentação linguística*, a autora Inês Signorini avalia a “cultura da padronização” diante do aparato institucional de legitimação das fronteiras linguísticas, acrescentando informações significativas quanto a disputas travadas e movimentos de construção e (re)construção da disciplina de Língua Portuguesa ao longo da história.

Em *A revolução tecnológica da gramatização*, Aurox (2014) retoma a origem do processo de gramatização dos vernáculos europeus e explica como as gramáticas, originalmente instrumentos linguísticos, tornaram-se técnicas pedagógicas de ensino da língua por meio da sua descrição, dos estudos filológicos à organização estrutural das gramáticas e da normatização da língua impulsionada pela imprensa. O entendimento desse percurso possibilita refletir sobre a consolidação de um padrão de ensino, apropriando-se da gramática e do dicionário como instrumentos pedagógicos, conceitos historicamente solidificados, mas questionados ao final do século XIX.

Dividido em três partes – trajetórias, obras sob orientação de gramática geral e filosófica e obra sob orientação das correntes científicas, o livro *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*, de Fávero e Molina (2006), traz um levantamento das primeiras gramáticas de Língua Portuguesa escritas no Brasil e, dentre elas, destaca a *Grammatica Portuguesa*, escrita por Júlio Ribeiro, também professor da 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portuguesa” na Escola Normal de São Paulo, com destaque para suas ideias evolucionistas da língua e a sua adesão ao método histórico-comparativo.

Tema

No início de 2017, ao ingressar no programa de Pós-Graduação em História da Educação, trouxe comigo bastante latente as impressões e as inquietações decorrente do período em que atuei como Coordenadora Pedagógica em uma creche da Rede Municipal de São Paulo. Dessa experiência profissional, originou o primeiro projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo para o mestrado, com foco em Educação Infantil.

Pouco depois, auxiliada pelas reflexões suscitadas pela minha orientadora, Dra. Mirian Jorge Warde, reconheci a impossibilidade de manter a proposta original de pesquisa, pois essa revelou ausência de acuidade sobre o próprio processo de pesquisa, o que inviabilizaria a sua execução. Sendo assim, iniciei a busca por um novo tema de pesquisa que fosse relevante para a História da Educação, e sobretudo, instigante para mim.

Nesse interim não tardou muito para que as leituras me conduzissem ao intelectual Antônio da Silva Jardim – figura marcante no cenário político e cultural brasileiro ao final do século XIX – e também docente de Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo.

Esse último dado certamente seria preponderante para que eu me debruçasse sob seus feitos, primeiramente, pela importância histórica do período sociopolítico e educacional no qual se encontrava inserido, ratificados por sua atuação; segundo, por me permitir pesquisar e discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo, vindo a responder as curiosidades próprias de quem atua profissionalmente como professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Municipal e Estadual de São Paulo.

A partir daí, iniciei o processo de pesquisa também sobre a Escola Normal de São Paulo, contextualizando sua trajetória desde a sua inauguração em 1846, a fim de evidenciar os caminhos percorridos à qualificação dos professores – sinônimo de reconhecimento da profissão docente – bem como as discussões pedagógicas promovidas nesse espaço de relevância para a educação.

Contudo, para definir o período de abrangência, optei por partir do ano de reabertura da Escola Normal de São Paulo, 1880, visto que coincide com a expansão do movimento positivista no Brasil; o ano limite, 1899, encerraria o século XIX e possibilitaria o acompanhamento das prescrições pedagógicas dos professores da 1ª cadeira num período de 20 anos, permitindo identificar as diretrizes educacionais delineadas pela Monarquia e República.

Esse período consubstanciou em efervescentes discussões sobre a função sociopolítica da língua – símbolo da identidade nacional – em decorrência das novas funções a ela atribuídas pelo regime republicano. Segundo Guimarães e Orlandi (1996, p. 13):

A nação precisa de uma unidade que a identifique e a cidadania é um dos lugares em que se trabalha esse processo de identificação. A Língua, a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade. Ao mesmo tempo em que a linguística vai-se constituindo como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam

essa interrelação, de que a forma mais visível é a formulação específica das políticas linguísticas⁵.

Não é por acaso que se evidencia a expansão das escolas normais no Brasil em meados do século XIX, instituições destinadas à formação de professores especializados para o ensino na escola primária. Segundo Almeida (2008, p. 24), “Ao impor uma língua, [e sua uniformidade] a escola impõe também uma cultura e, por conseguinte, uma nacionalidade” e, nesse contexto, os saberes das escolas normais são institucionalizados sob a vigilância e o controle imperial, atendendo a restrições impostas por decretos, leis e regimentos.

É nesse espaço que atuou o professor Antônio da Silva Jardim – advogado, intelectual, republicano, positivista e abolicionista – se destacando: ao defender a inovação no ensino da língua com o uso do “Método João de Deus”, tendo evidenciado sua concepção sobre língua ao aplicá-las em sala de aula, como professor da seção masculina do Curso Primário Anexo à Escola Normal de São Paulo (1880 a 1882), no exercício docente da 1ª cadeira: “Grammatica e Lingua Portuguesa” na Escola Normal de São Paulo (1883 a 1886); e em seu engajamento na defesa de políticas públicas educacionais para a ampliação do ensino primário gratuito e laico. Além da sua expressiva atuação na vida política, como propagandista e incansável defensor da República.

Além de Silva Jardim, coube à pesquisa apresentar dados biográficos dos demais professores que ministraram aulas na 1ª cadeira - “Grammatica e Lingua Portuguesa” – na Escola Normal de São Paulo, a fim de se evidenciar o capital cultural de que eram portadores, e as propostas pedagógicas defendidas por eles.

⁵ O termo políticas linguísticas, utilizado por Guimarães e Orlandi (1996, p. 13), é empregado para “definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas, etc. – está-se praticando as várias formas de políticas da língua ao mesmo tempo em que, para identificá-la, se está produzindo seu conhecimento, sua análise, e está-se dando a ela uma configuração particular”.

Quadro 01 – Docentes da 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo

Docente	Período de docência 1ª cadeira
Vicente Mamede de Freitas	Junho 1880 – setembro 1882
Theóphilo Odorico Dias de Mesquita	Setembro 1882 – dezembro 1882
Joaquim da Costa Guedes	Dezembro 1882 – abril 1883
Antônio da Silva Jardim	Abril 1883 - --- 1886
Júlio César Ribeiro Vaughan	Maio 1886 - ----- 1887
Carlos Joaquim dos Reis	Maio 1887 – fevereiro 1898
Manoel Cyridião Buarque ⁶	Fevereiro 1898 - -----

Fonte: Dias (2013).

Nesse sentido, a pesquisa revelou a trajetória da 1ª cadeira, representada na figura de seus mestres, com destaque às contribuições do docente Júlio Ribeiro para o ensino da língua, por sua participação nas discussões promovidas pela recém-inaugurada Linguística histórico-comparativa ao escrever a *Grammatica Portugueza* (1881), e nela registrar as características do Português brasileiro.

Diante dessas constatações, a pesquisa, que inicialmente se ater à contribuição de Silva Jardim e às prescrições pedagógicas dos demais professores que atuaram na 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” – na Escola Normal de São Paulo, passou a dedicar especial atenção também a Júlio Ribeiro em razão da expressividade do pensamento positivista presente em ambos.

Problemas

- As prescrições pedagógicas de Silva Jardim e Júlio Ribeiro na docência 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” – na Escola Normal de São Paulo alteraram as orientações pedagógicas existentes para o ensino da língua nessa instituição?
- As prescrições pedagógicas de Silva Jardim e Júlio Ribeiro na docência 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” – na Escola Normal de São Paulo foram mantidas até o final do século XIX pelos professores que o sucederam?

⁶ Na bibliografia de Dias (2013), por estabelecer como parâmetro temporal o período de 1846-1890, o nome do professor Manoel Cyridião Buarque não é contemplado. Porém, em ofício expedido pela Escola Normal de São Paulo à Secretaria do Interior, redigido pelo diretor Sá e Benevides, em 02/03/1898, oficializa o preenchimento do cargo vago da 1ª cadeira pelo professor Manoel Cyridião Buarque, já professor da 14ª cadeira, em caráter de substituição (Arquivo do Estado de São Paulo, Secretaria do Interior, Caixa 6924(1), 1898) (Anexo A).

Hipótese

Considerando as questões pertinentes ao método de ensino da língua defendida pelo intelectual Silva Jardim e o registro do Português brasileiro por Júlio Ribeiro, aventa-se a hipótese de que as concepções do ensino da Língua Portuguesa por eles propostas figuram o ideal positivista na condução pedagógica da 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” – na Escola Normal de São Paulo, em comparação à prática de seus antecessores.

Silva Jardim defendia e propagava o uso de métodos para o ensino da leitura e tinha como premissa a promoção de uma educação útil, prática e racional, trazendo propostas inovadoras que priorizavam o ensino de conteúdos significativos, contrário ao propedêutico e visando ao desenvolvimento da linguagem a partir de textos adequadamente empregados a cada faixa etária e etapa de conhecimento.

Sendo assim, diante da inovação pedagógica proposta por Silva Jardim e do arcabouço teórico por ele alicerçado, levanta-se a hipótese de que os professores que o sucederam na Escola Normal de São Paulo foram conquistados pelas ideias por ele propagadas, alterando suas práticas na incorporação das propostas pedagógicas de Silva Jardim.

Objetivos

Objetivo Geral

- Reconstruir a trajetória do ensino de Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo, no período de 1880 a 1899, perpassando a transição do Império para República, em consonância com as discussões sobre o ensino da Língua Nacional reveladas nas prescrições pedagógicas e concretizadas com a ação dos seus mestres imersos em questões sociopolíticas e culturais do seu tempo.

Objetivos Específicos

- Analisar as práticas discursivas dos docentes da 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo no ensino da Língua Portuguesa.

- Examinar documentos que evidenciem as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para o ensino da Língua Portuguesa.
- Identificar os materiais de leitura e estudo da Língua Portuguesa disponibilizados na Escola Normal de São Paulo para uso dos professores da 1ª cadeira.
- Discutir as contribuições fornecidas pelos professores da Escola Normal de São Paulo, especialmente Silva Jardim e Júlio Ribeiro.

Fontes e seus Tratamentos

A pesquisa bibliográfica contemplou a História da Educação Brasileira, pesquisadores de impressos educacionais que discorreram sobre o processo de formação de professores, a Escola Normal de São Paulo, o ensino da Língua Portuguesa e demais questões pertinentes ao tema desenvolvido nessa investigação.

Parte desse material deve-se ao levantamento das fontes disponíveis no Centro do Professorado Paulista (CPP), no Arquivo do Estado de São Paulo, nos acervos especiais da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), no arquivo da Escola Caetano de Campos, na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, no Centro de Memória Mário Covas, em teses e dissertações e demais obras publicadas.

A pesquisa buscou compreender os caminhos pedagógicos trilhados pelo ensino da Língua Portuguesa nas relações de poder que se estabeleciam entre a instituição e os docentes que a ministram. Com este fim, a pesquisa partiu da trajetória da Escola Normal de São Paulo, sinônimo de inovação e erudição, pois seu prestígio era compartilhado com seus docentes, na mesma proporção em que era mantido por eles.

Ao interpretar as diferentes concepções quanto ao ensino da Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo, coube recorrer à teoria de Pierre Bourdieu (1989) – o capital cultural – visando uma compreensão mais ampla das prescrições pedagógicas defendidas por cada docente da 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza”, atreladas ao acúmulo cultural que lhe é próprio, único:

O volume do capital cultural (o mesmo valeria *mutatis mutandis*, para o capital econômico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os

jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social (na medida em que esta posição é determinada pelo sucesso no campo social) (BOURDIEU, 1989, p. 134, grifo do autor).

Nesse sentido, foi possível observar como professores construíram relações distintas com o ensino da língua a partir do papel social e político assumido, resultando na consolidação de suas práticas pedagógicas.

As teorias pautadas na história das disciplinas escolares, em especial os textos de Chervel (1990) e Goodson (1988 apud SANTOS, 1995, p. 64), confirmam que o estudo da trajetória de uma disciplina revela dados para além da sua própria existência, tais como as formas com as quais a escola e os seus professores a legitimam:

[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidem sua constituição e seu fenômeno de aculturação da massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Dentre as fontes de pesquisa analisadas, cabe destaque: as Atas da Congregação da Escola Normal de São Paulo, entre 1887 a 1992; a representação da rotina escolar, das discussões pedagógicas e o posicionamento dos docentes; a legislação da Instrução Pública; e os textos que circulavam no meio jornalístico.

Apesar disso, os documentos disponíveis sobre a 1ª cadeira não seguem a mesma regularidade em todos os anos, impedindo uma comparação mais pontual sobre as propostas dos docentes, sendo necessário arregimentar uma série de elementos distintos para essa finalidade.

No período temporal estabelecido para a realização da pesquisa, foram identificados os sete professores que ministraram aulas na 1ª cadeira, porém, nem todos puderam ser estudados com a mesma profundidade, restringindo-se mais detidamente dos professores Antônio da Silva Jardim e Júlio César Ribeiro Vaughan em função das contribuições prestadas para o ensino da Língua Portuguesa.

Apesar disso, as informações coletadas das biografias dos demais professores revelaram o perfil cultural dos professores admitidos nessa instituição, trazendo informações relevantes para o entendimento do meio cultural instituído, comum a esse grupo profissional.

Na busca de elementos que compusessem o tema a ser abordado, coube ainda a leitura de estudos pertinentes à História da Educação, à História do Ensino da Língua Portuguesa e à História da Escola Normal, trazendo significativas contribuições para a reconstrução do cenário sociopolítico e cultural, ao qual se inseriram as discussões pertinentes ao ensino da língua no final do século XIX. Dentre esses estudiosos, destacam-se: Almeida (2016), Boto (1996), Carvalho (1990), Dias (2013), Golombek (2016), Guimarães e Orlandi (1996), Monarcha (1999), Mortatti (2000) e Reis Filho (1995).

Organização do Trabalho

Esse trabalho está dividido em três capítulos:

O 1º Capítulo – *Escola Normal de São Paulo* – apresenta a trajetória da Escola Normal de São Paulo, de 1846 a 1889, e a consolidação do processo de uma formação docente imersa nas questões socioeconômicas e políticas da época, com especial atenção às concepções de ensino propostas por essa instituição no período de transição entre a Monarquia e a República. Nesse contexto, coube a análise dos programas de ensino, a verificação da inclusão de cadeiras científicas e das alterações na duração do curso, assim como o acompanhamento da atuação dos diretores nesse processo.

O 2º Capítulo – *Professores da 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo* – discorre sobre os docentes que conduziram o ensino da Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo, entre 1880 e 1899, numa sequência cronológica: Vicente Mamede de Freitas, Theóphilo Odorico Dias de Mesquita, Antônio da Silva Jardim, Joaquim da Costa Guedes, Júlio César Ribeiro Vaughan, Carlos Joaquim dos Reis e Manuel Cyridião Buarque.

O recorte biográfico de cada docente objetiva auxiliar no entendimento da sua concepção para o ensino da língua, atenta ao seu cotejamento com os discursos filosóficos e políticos, considerados elementos determinantes nas escolhas pedagógicas realizadas. Além disso, é importante compreender como a rede de relações sociais do docente, sua exposição pública e o seu perfil sociocultural aproximam homem e instituição, de forma não casual.

A rede de sociabilidade ao final do século XIX é fator determinante para a presença de parte dos docentes que circulam pela Escola Normal de São Paulo, bem como figuram entre as

escolas particulares com propostas inovadoras, assim como em outras funções de igual destaque.

No 3º Capítulo – *O ensino da Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo* – é desenvolvida a análise das contribuições de Silva Jardim e Júlio Ribeiro para o ensino da Língua Portuguesa, respeitando-se os aspectos pedagógicos distintos de cada qual, tomando por base, no caso de Silva Jardim a obra *A Reforma do Ensino da Língua Materna* (1884) e de Júlio Ribeiro a obra *Grammatica Portugueza* (1883). Ambas se encontram neste capítulo em reconhecimento às respostas por eles fornecidas sobre as ideias linguísticas que circulavam ao final do século XIX.

I – ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO

1.1 – A Formação Docente

Preconizadas por Comenius, autor da obra *Didática Magna*, no século XVII, as instituições denominadas Escolas Normais – destinadas à formação de professores – tiveram sua origem na Europa no século XVIII. Nasceram das ideias iluministas e das emergentes transformações sociais ocorridas na França pós-Revolução e, posteriormente, em outras nações (REIS FILHO, 1995).

Subordinado a esses princípios, a instituição da primeira Escola Normal foi proposta na Convenção de Paris, em 1794, por Joseph Lakanal, sendo instalada no ano seguinte. Durante o século XIX, as escolas para a formação de professores do ensino primário foram difundidas em diversos países: Inglaterra em 1835; Brasil em 1845; Estados Unidos em 1838 (Ibidem, 1995).

Com a proposta de secularizar o ensino português extensivo às suas colônias, Marques de Pombal consolidou um novo regime educacional em Portugal, que atenderia a uma exigência moralizadora e provedora da cultura letrada nas colônias, cabendo-lhe “civilizar, disciplinar e inculcar códigos culturais” (BOTO, 2017, p. 57) e preconizar o processo de profissionalização dos docentes, pelo qual os professores régios passariam a ser pagos pelo erário público.

Segundo Villela (2011), o momento de formação dos Estados nacionais coincidiu com a secularização do ensino português; e na consolidação de um sistema estatal para o ensino de instrução primária, Portugal tomou algumas medidas: adotou um método de ensino, definiu os conteúdos, controlou o acesso aos livros e estabeleceu normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas, entre outras medidas.

Após a Independência do Brasil, a 7 de setembro de 1822, e o Decreto assinado por Dom Pedro I, em 3 de junho de 1823, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa para a promulgação da primeira Constituição Nacional. No discurso inaugural, Dom Pedro I afirmou a necessidade de haver uma legislação especial sobre a instrução pública (SAVIANI et. al., 2006).

Incumbida disso, a Comissão de Instrução Pública instituiu um prêmio a quem apresentasse a melhor proposta de um “Tratado Completo da Educação na Mocidade Brasileira”

destinado à organização de um sistema de escolas públicas, comum a todo o território nacional; contudo, nenhum dos projetos propostos chegou a ser discutido pela Câmara dos Deputados (Ibidem, 2006).

A intervenção estatal e o processo de profissionalização docente no Brasil iniciaram-se com a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827, ainda no Primeiro Império, a partir do processo de homogeneização, unificação e hierarquização dos processos de ensino vigentes (VILLELA, 2011).

Visando esse fim, a lei em seu artigo 1º, propõe a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, as vilas e os lugares mais populosos do Império; no artigo 4º, determina-se o uso do método de ensino mútuo nas capitais, podendo vir a ser utilizado no interior, se necessário; no artigo 15, prevê coibir o mau comportamento dos alunos com a aplicação de castigos semelhantes aos praticados pelo método Lancaster⁷. Em específico para o ensino feminino, está prevista no artigo 11 a abertura de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, se devidamente constatada essa necessidade pelo Presidente do Conselho.

Mais detidamente quanto ao conteúdo a ser ensinado, no artigo 6º tem-se a distinção ao sexo masculino e feminino; para meninos, caberia ao professor, ensinar a ler e a escrever as quatro operações de aritmética, a prática de quadrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, a gramática da língua nacional, a leitura da Constituição do Império e a História do Brasil; para as meninas, ainda no artigo 6º, nota-se a exclusão de noções de geometria, limitando a instrução de aritmética às operações, e a instrução de prendas domésticas (BRASIL, 1827).

A Lei Geral do Ensino de 1827, apesar de restrita à organização das escolas de primeiras letras, impôs: oficialização do ensino mútuo aplicado desde 1808; categorização dos critérios

⁷ “O novo método de ensino é conhecido por diversos nomes. Nós o chamamos de *método de Bell ou de Madras* (na costa de Coromandel), e *método de Lancaster*, pois M. Lancaster foi o primeiro que de fato o aplicou e que teve sucesso, de forma zelosa e ativa. Em fazer com que fosse adotado por toda a Inglaterra. Na França, o designamos por seu próprio objeto, e o nome do método de ensino mútuo é sem dúvida o mais convencional, uma vez que caracteriza o modo de educação, sem admitir uma alusão ao menos incerta, seja a um inventor do processo, seja aos lugares onde tenha surgido. Desse modo, encontra-se, na verdade, resolvida a questão da economia do ensino elementar, uma vez que é suficiente um único professor para dirigir a educação de um grande número de crianças: chega-se mais rápido ao objetivo e sua instituição exige menos despesas” (HAMEL, 1818, p. 3-4, grifo do autor, apud MONARCHA, 2016, p. 41). Segundo Olivato (2017), Joseph Lancaster sugeria a aplicação de castigos morais, tendo “se popularizado no início do século XIX como uma técnica coercitiva, eficaz e humanizada que garantia a disciplina escolar [...] Os castigos elencados por Lancaster faziam parte, portanto, desse contexto escolar disciplinador e hierárquico cuja forma de punição deveria passar pela humilhação pública sem o uso da violência. Os prêmios, em contrapartida, deveriam ser tão públicos quanto os castigos, pois os melhores alunos eram nomeados diante dos demais e utilizavam uma medalha junto ao uniforme” (p. 852-852).

de seleção dos professores públicos; definição da remuneração da prática docente; além de incumbir, para as províncias, o dever de fiscalizar as instituições primárias e secundárias.

A concretização das aspirações legais iniciadas anteriormente só ocorreria de forma mais efetiva com o Ato Adicional de 1834, ao transferir para as províncias a responsabilidade na manutenção da educação popular com a formação dos seus professores, estimulando a criação das Escolas Normais no intuito de substituir, em definitivo, o mestre-escola pelo professor do ensino primário⁸ (SAVIANI et. al., 2006).

1.2 – Os Percursos da Escola Normal de São Paulo (1846-1878)

No tempo da Independência, as marcas da ruralidade em São Paulo eram bastante evidentes, desde o plano das ruas, o modo de viajar, o vestuário despretensioso, os materiais utilizados na construção de casas de taipa e os processos de cultivo da terra que pouco mudaram no correr dos séculos. Isenta de uma padronização das configurações urbanas, “a cidade funcionava ao acaso” (MORSE, 1970, p. 53).

Em 1º de março de 1828, o Visconde de Congonhas do Campo, primeiro presidente da Província de São Paulo, inaugurou a Academia de Direito, que mais tarde se tornara o centro cosmopolita da Província, por atrair, de diversas localidades do país, professores e alunos carregados de ideias e de paixões políticas. Seus novos moradores exigiam e ocupavam os espaços culturais da província – teatros, jornais, livrarias, bailes, cafés – necessários ao novo ritmo de vida imposto pela presença dos estudantes (Ibidem, 1970).

A Província de São Paulo sofreu significativas transformações, especialmente a partir de meados do século XIX, período em que as suas características rurais foram substituídas, paulatinamente. A Província passou a receber novos moradores e, com estes, suas culturas; o comércio foi ampliado pelo surgimento de indústrias; novos hábitos sociais foram adquiridos, o que criou uma imagem de progresso e urbanidade em consonância ao êxito das plantações cafeeiras que escoavam suas riquezas pelos trilhos do trem.

⁸ “O mestre-escola dos séculos XVI e XVII, indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício da atividade docente e com um estatuto socioeconômico muito baixo, irá ser um antepassado indesejável para sucessivas gerações de professores do ensino primário que, a cada instante, procurarão exorcizar este fantasma, ligado à gênese da profissão [...]. A instituição de um *sistema de ensino estatal* vai conduzir ao desaparecimento progressivo dos *mestres-escola* e ao nascimento de uma nova geração de profissionais do ensino, *os mestres régios de ler, escrever e contar*” (NÓVOA, 1987, p. 418, 419, grifo do autor).

Com a Lei Provincial nº 34, de 16 de março de 1846 (SÃO PAULO, 1846), destinada a reformular e regulamentar a instrução pública em São Paulo, criou-se a Escola Normal de Estudos Pedagógicos⁹.

A classe senhorial assumiu a direção do Estado na composição do Partido Conservador (PC), mantendo-se no poder de 1836 a 1852. Esse período foi marcado por algumas características, como: o princípio da autoridade, a centralização do poder, a recuperação do prestígio abalado da coroa e o aumento das prerrogativas do poder Executivo. Assim, a Escola Normal de São Paulo constituiu-se entre o desgaste das ideais liberais suplantadas pelas práticas conservadoras, utilizando-se de um discurso iluminista, convenientemente empregado para ascender à instrução o papel de civilizador, entretanto,

[...] ‘derramar a instrução por todas as classes’ não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de ‘adiantamento’, mas, apenas, que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados de ‘civilização’. Por trás de frases como essas, sonoras e de grande efeito retórico, não havia uma intenção de subverter a ordem estabelecida, mas, ao contrário, o propósito de unificar certos padrões sociais, difundindo o que aqueles homens denominavam ‘moral universal’ [...] (VILLELA, 2011, p. 103).

As mudanças econômicas em curso – decorrentes da lavoura cafeeira – e o manifesto interesse dos proprietários de terras e escravos em manter seus privilégios representavam um desafio ao Estado imperial que tinha como tarefa organizar a sociedade, minimizar os conflitos internos, disciplinar a população branca e coibir as revoltas dos escravos. Nesse contexto, as Escolas Normais caracterizavam-se pela busca de uma uniformidade social por meio da instrução (Ibidem, 2011).

Em 1846, foi modestamente instalada em uma sala de um edifício contíguo à Catedral da Sé, a primeira Escola Normal de São Paulo, para se dedicar exclusivamente à preparação de jovens do sexo masculino e com idade mínima de 16 anos. Reclusa nos ambientes domésticos, a instrução feminina ainda era vista com bastante desconfiança à época, concedendo apenas às moças de famílias ricas receberem noções de leitura e escrita. Ao contrário disso, a dedicação

⁹ Embora o Ato Adicional de 1834 não isentasse a responsabilidade do Governo Central no que se refere ao desenvolvimento do ensino em todo o país, esse destinou poucos recursos para a manutenção da educação primária e secundária nas Províncias. O apoio financeiro do Governo Central atendeu especificamente à manutenção do ensino em todos os graus apenas na Capital do Império, e ao ensino superior em todo o país (TANURI, 1994).

com as prendas domésticas era bastante valorizada, visto que lhes garantiriam um bom casamento, conservando-as dependentes de seus familiares (ALMEIDA, 2016).

A Escola Normal de São Paulo mantinha-se limitada a uma modesta organização didática, sob a regência de um só professor, o bacharel em direito Manoel José Chaves, que também ministrava aulas de Filosofia e Moral no Curso Anexo da Faculdade de Direito. Com currículo bastante rudimentar e isento de atividades práticas, essa se restringia à transmissão de conteúdo equiparado ao dos estudos primários, com pouca noção de formação pedagógica e de caráter meramente prescritivo:

Inspirada provavelmente na organização das escolas normais francesas, embora com algumas simplificações, apresentava um curso de apenas dois anos, composto das seguintes matérias: Lógica; Gramática Geral da Língua Nacional; Teoria e Prática da Aritmética até proporções inclusive, Noções Gerais de Geometria Prática e suas aplicações usuais; Caligrafia; Princípios da Religião do Estado; os diversos Métodos e Processos de Ensino, suas aplicações e vantagens comparativas (TANURI, 1994, p. 15).

Dentre as matérias oferecidas, somente a cadeira Métodos e Processos de Ensino poderia ser considerada uma disciplina pedagógica destinada à formação para o exercício docente; as demais disciplinas, de caráter humanístico, pouco acrescentavam a essa preparação propedêutica. Assim, além dos problemas relacionados à limitação dos conteúdos oferecidos no curso, a Escola Normal de São Paulo contava com pouco mobiliário, carecia de utensílios de aula e convivia com a ausência de dicionários, modelos de caligrafia e instrumentos para trabalhos de geometria.

Tudo falta: regulamentos, uniformização de métodos didáticos, corpo de inspeção digno de nome, prédios escolares, material didático, compêndios, salários compatíveis com a importância do cargo, servidores do Estado, mestres qualificados, famílias responsáveis, discípulos dedicados. Tudo falha: o governo provincial, o professor de primeiras letras, a sociedade. Mas, principalmente, falha a Escola Normal, pois é incapaz de responder às urgências sociais, culturais e políticas de sua época (MONARCHA, 1999, p. 44).

A falta de instalações próprias exigia que o professor custeasse o aluguel do espaço escolar retirando-os dos baixos proventos que recebia, situação que retratava um quadro desolador e pouco atrativo. A situação da Escola Normal de São Paulo se agravaria no decorrer das duas décadas que se seguiram, reflexo do descaso do Estado diante da educação popular, até então não prioritária (Ibidem, 1999).

Em relação à frequência dos alunos, há de se considerar que a Lei nº 34 – a primeira a regulamentar de modo geral todo o ensino primário da Província de São Paulo – não exigia que o candidato a professor público fosse normalista, agravando ainda mais o número de desistentes entre os alunos matriculados. Em seu artigo 10, referente à habilitação necessária, constava que o candidato precisava ser maior de 18 anos, apresentar conduta ilibada, comprovar conhecimento das matérias por meio da realização de exame e possuir as habilidades necessárias à prática do ensino (SÃO PAULO, 1846). Aliado a isso, a baixa remuneração oferecida aos professores não servia de atrativo para a Escola Normal de São Paulo.

Os ofícios e os relatórios escritos por Manoel José Chaves, direcionados ao Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto, registravam as dificuldades enfrentadas pela Escola Normal de São Paulo e pediam utensílios adequados, “necessário” e “imprescindível” (MONARCHA, 1999, p. 47). Diante das solicitações, o Inspetor ora requeria empenho do Presidente da Província, ora criticava a inoperância desta instituição, não havendo qualquer melhoria.

Com base nesses registros, a Assembleia Legislativa da Província de São Paulo, em abril de 1864, aprovou um projeto de lei de reforma da instrução pública atendendo às reivindicações propostas nos Relatórios sobre o estado da instrução pública. Seguindo esse critério: as matérias do currículo passariam a ser divididas em duas cadeiras, cada qual com um professor; ao ensino teórico seriam incluídos exercícios práticos junto às escolas de primeiras letras; e o plano de ensino contaria com o acréscimo de matérias do ensino primário superior. Tal projeto, considerado oneroso aos cofres provinciais e de duvidosa eficácia para a melhoria da instrução, teve sua sanção negada pelo Presidente da Província, João Crispiniano Soares (TANURI, 1994).

Num esforço de reaver a credibilidade perdida, a Escola Normal de São Paulo propôs a implantação de um novo plano de ensino, embora não muito diferente do anterior, com o acréscimo de três disciplinas: Sistema Métrico; História e Geografia Universal; Noções de Ciência e Física. Além disso, foi substituído Noções Gerais de Geometria prática e suas aplicações pela disciplina Noções Elementares de Geografia, agrimensura e nivelamento (ALMEIDA, 2016).

No entanto, nada disso foi o suficiente para reverter os danos causados à Escola Normal de São Paulo nos anos em que se manteve a parte das propostas de Instrução Pública. Negligenciada pela sociedade Imperial e somada ao pouco prestígio atribuído ao exercício do

Magistério, nos 20 anos em que se manteve aberta, supõe-se que a Escola Normal de São Paulo tenha formado apenas 40 normalistas (TANURI, 1994).

O Relatório sobre a Instrução Pública de São Paulo realizada em 1855 já apontava os baixos índices de conclusão no curso visto que apenas 18 alunos haviam sido formados na Escola Normal de São Paulo no período de nove anos, a partir da data da sua inauguração. Esses argumentos foram determinantes para encerramento de suas atividades no ano de 1866, pelo Presidente da Província, João da Silva Carrão (Ibidem, 1994).

A década de 70 do século XIX marcou profundas transformações na cidade de São Paulo ao deixar para traz o seu caráter de “burgo de estudantes” (BRUNO, 1991, p. 1253) para projetar-se no moderno. O trem abriu novas fronteiras comerciais, nele o café escoou mais facilmente, aumentou a lucratividade e, para garantir a sua produção, incentivou-se a imigração de europeus em substituição à mão de obra escrava. Além dessas mudanças, o incremento material atraiu ricos lavradores de café, fez surgir às primeiras indústrias e com elas a mão de obra assalariada.

Assim, a Província de São Paulo ampliou-se em contingente populacional na segunda metade do século XIX, e alargou-se em dimensões acompanhada das facilidades do transporte que substituiu a aparência colonial por ares urbanos: da cidade advém a ideia de civilidade. (Ibidem, 1991).

Resta ao estado à formulação de uma reforma urbana capaz de reduzir a distância social entre “o bárbaro e o civilizado”, atendendo a anseios e necessidades da época:

O administrador público empreende a reforma das instituições destinadas a salvaguardar a ordem moral e procede à revisão das instituições destinadas à assistência e promoção social: preocupa-se com a punição dos infratores da lei, com a saúde física e mental dos enfermos e com a regeneração de condutas. Mobiliza energias e realiza ações voltadas para: cadeia pública, hospício dos alienados, leprosários e instrução pública, inaugurando a Escola Normal, tornando a educação obrigatória, e fundando o Instituto de Educandos e Artífices, inspirado nas organizações militares. Promove, assim, a especialização de cada função concebida como autárquica força solidária, objetivando reforçar as fronteiras internas da cidade (MONARCHA, 1999, p. 69).

Nessa mesma década, formava-se na Faculdade de Direito de São Paulo (nomenclatura adotada em 1854), um grupo que ganhava notoriedade e com o qual Silva Jardim procurava se relacionar: Augusto de Lima, Raimundo Correia, Capote Valente, Assis Valente, Assis Brasil,

Melo Alves, Gabriel Gomide, Baeta Neves, Felinto Bastos, Raul Pederneiras, Valois de Castro, Firmiano Pinto e Júlio de Mesquita (VAMPRÉ, 1977 apud LIMA, 1987).

Amplia-se o horizonte cultural e a intelectualidade compartilha novas concepções. Dentre essas novas ideias, surge o positivismo¹⁰ com divulgação, inicialmente, entre os matemáticos, predominantemente composto por militares. Teve como marco da filosofia no Brasil a tese desenvolvida por Miguel Joaquim Pereira de Sá, sobre os princípios da Estática, publicada na Circular do Apostolado Positivista no Brasil de 1881 (MESQUITA, 2012). Divulgada inicialmente nas Escolas Politécnicas e Militares, as ideias positivistas circulavam entre os professores da Escola Normal, reconhecidas inclusive em algumas dissertações acadêmicas defendidas à época; portanto, esse movimento dá indícios da formação de uma intelectualidade, convencida da importância da evolução científica para o progresso (CASTRO, 1995).

Fausto (1977) definiu o positivismo como uma ideologia conservadora, uma vez que sustentava as mesmas relações de propriedade, apesar do incentivo à iniciativa privada por meio da eficiência. Nesse processo, a incorporação do proletariado à sociedade moderna se fazia urgente, destacando-se: o aumento salarial para que a esposa do trabalhador pudesse preparar espiritualmente a família; o direito a receber instrução científica, filosófica e estética da humanidade; e a atribuição ao proletariado do seu papel social, tornando-o digno de cumpri-lo.

Os positivistas, no que se refere à educação na segunda metade do século XIX, opunham-se à criação de universidades no Brasil, em defesa da instrução do proletariado, uma vez que aquela instituição servia para preparar a elite mediante uso de recursos financeiros públicos, que seriam mais bem empregados na educação popular. Dentre seus maiores

¹⁰ Em 1817, Augusto Comte (1789-1857) foi discípulo do conde Henri de Saint-Simon (1760-1825), filósofo socialista e defensor da reorganização da sociedade através de modelos que tornassem a vida em sociedade mais justa. A pretensa reforma política da sociedade ganharia qualidades científicas e filosóficas de Comte. Juntos, entre 1819 e 1824, publicaram diversos artigos. Augusto Comte nasceu após a Revolução Francesa, durante o período do Terror; presenciou a Revolução de Julho, *Les Trois Glorieuses*, nos dias 27, 28 e 29 de julho de 1830, liderada pela burguesia liberal com a participação de populares e de algumas sociedades republicanas contrárias ao rei Carlos X. Em 1832, assumiu o cargo de professor assistente da Escola Politécnica tornando-se, posteriormente, em examinador, exercendo esta função até 1844. Continuou a dar aulas particulares enquanto terminava o *Curso de Filosofia Positiva*, tendo conseguido discípulos fiéis como o intelectual Emile Littré, o físico David Brewster e o filósofo inglês John Stuart Mill. Em 1838, Comte criaria o termo sociologia em substituição a física social, gênese do positivismo (MESQUITA, 2012).

representantes, estão os positivistas Miguel Lemos¹¹ e Teixeira Mendes¹², para os quais “a universidade seria uma iniciativa contrária à liberdade de ensino que pregavam, ainda mais porque, sob o controle direto do imperador, seria previsível o predomínio das doutrinas católicas” (CUNHA, 2007, p. 124).

A circulação de novas ideias intensificou o movimento de secularização da sociedade e exigiu do professor a tarefa de mobilizar e instruir a população através da moral social em substituição à moral cristã. O papel do professor foi compreendido como uma ação social não restritiva aos limites da sala de aula, mas capaz de atingir toda a sociedade (MORAES, 2006). A Escola Normal de São Paulo foi reaberta na Província, em consonância com a Lei nº 9, de 16 de fevereiro de 1874 (REIS FILHO, 1995), sendo instalada, provisoriamente, em uma das salas do Curso Anexo da Faculdade de Direito, para atender ao propósito de habilitar profissionais para o exercício do magistério frente ao novo cenário sociocultural.

Assim como a primeira Escola Normal de São Paulo, o curso teria a duração de dois anos, somente para homens que atendessem aos seguintes critérios: ser maior de 16 anos; saber ler, escrever e contar; comprovar moralidade; não sofrer de doença contagiosa; e não ser portador de deficiência física que o incapacite para a profissão. Acrescido a esses critérios, havia o pagamento da taxa de 10\$000 à Coletaria Provincial. No entanto, nos anos subsequentes, esses critérios sofreram duas alterações – a idade mínima passa de 16 para 18 anos e nas habilitações exigidas tem-se a inclusão da caligrafia (MONARCHA, 1999).

O plano de ensino foi enriquecido com a inclusão de novas matérias e com a ampliação do número de professores, sendo a 1ª cadeira regida pelo Dr. Paulo Antônio do Vale – Língua Nacional, Língua Francesa, Aritmética e Sistema Métrico, Caligrafia, Doutrina Cristã, Metodologia e Pedagogia, com exercícios práticos nas escolas públicas; e a 2ª cadeira regida

¹¹ Miguel Lemos (1854-1917) foi colega de Teixeira Mendes, ambos, juntamente com Benjamin Constant, fundam na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1876, a Sociedade Positiva Brasileira. No ano seguinte, juntamente com seu colega, foi suspenso, partindo para Paris influenciado pelas ideias de Littré. Em Paris, além da medicina, aproxima-se mais do pensamento de Comte e de Pierre Laffite. Ao regressar ao Brasil, torna-se ativo defensor da Religião da Humanidade, fundando em 1881, com base na antiga Sociedade Positivista do Brasil, em 11 de maio de 1881, a Igreja Positivista do Brasil, assumindo o cargo de diretor, tendo Teixeira Mendes como vice-diretor (MESQUITA, 2012).

¹² Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), após expulsão da Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1877, devido a um artigo escrito contra o diretor da instituição, o visconde de Rio Branco parte para Paris juntamente com Miguel Lemos, que o convenceria a aderir ao *Sistema de Política Positiva* e à religião da Humanidade, tendo resistido à adesão religiosa por sua formação católica. “Em 1880, proferiu discurso de abertura das comemorações do aniversário da morte de Comte. [...] Quando, em 1905, Miguel Lemos abandonou a direção do Apostolado por motivos de saúde, Teixeira Mendes assumiu a liderança da Igreja Positivista sem, entretanto, deixar o título de ‘vice-diretor’ do Apostolado, mesmo quando, em 1917, Lemos faleceu” (MESQUITA, 2012, p. 131).

pelo Dr. Américo Ferreira de Abreu – História Sagrada e Universal; Geografia e Cosmografia; sendo essas matérias voltadas especialmente para o Brasil (REIS FILHO, 1995).

Segundo Tanuri (1994, p. 29), o plano de ensino da Escola Normal de São Paulo em 1874 apresentou significativas alterações se comparado a sua abertura em 1864, na qual se pode observar:

[...] a) acréscimo de Língua Francesa, Elementos de Cosmografia e Geografia, Noções de História Sagrada e Universal, Exercícios Práticos nas Escolas Públicas da Capital; b) exclusão de Lógica; c) mudança de nomenclatura de ‘Métodos e Processos de Ensino’ para ‘Metódica e Pedagogia’.

Nesse momento, ainda prevalecia o estudo da cultura geral no plano de ensino da Escola Normal de São Paulo; a Língua Francesa assumia importância idêntica à língua nacional por ser considerada de maior prestígio cultural; a igreja católica mantinha-se na escola com o ensino da Doutrina Cristã; além da exclusão da matéria de Lógica nas disciplinas Sistema Numérico e Noções de Ciência Físicas. Novamente, o currículo empregado não atendeu ao progresso almejado pelo liberalismo, pois não fortalecia o espírito científico, assim como não preparava educadores de forma profissional (ALMEIDA, 2016).

A substituição da nomenclatura “Métodos e Processo de Ensino” por “Metódica e Pedagogia” referenda o processo de profissionalização do magistério, já que o termo Pedagogia apareceu no concurso promovido em 12 de abril de 1870, de acordo com a Circular da Direção da Instrução Pública, publicada no *Diário do Governo*, nº 81, atribuindo-lhe além dos saberes básicos da escola primária, uma formação específica ao exercício do magistério, dispondo sobre ela informações pertinentes “[...] às finalidades da educação e outras referentes à Organização Escolar, à Metodologia Geral e Específica das várias disciplinas da escola primária, à Legislação e à Higiene Escola” (SILVA, 2018, p. 107).

No ano da reinauguração da Escola Normal, a Lei nº 52, de 21 de abril de 1875, nos artigos 3º e 4º, autorizou o Presidente da Província a organizar uma seção de ensino destinada a meninas, vindo a funcionar em classes e horários separados dos meninos, nas dependências do pavimento térreo do Seminário da Glória (TANURI, 1994).

Em 1876, ano da inauguração da seção feminina, houve maior redução e simplificação das cadeiras nas disciplinas da Escola Normal de São Paulo, passando a ter duas seções, uma para cada sexo, e contou com a ampliação do quadro de docente: 1ª cadeira – Língua Nacional e Aritmética; 2ª cadeira – Francês, Metódica e Pedagogia; 3ª cadeira – Cosmografia e

Geografia; 4ª cadeira – História Sagrada e Universal e Noções Gerais da Lógica (ALMEIDA, 2019).

Ainda na década de 70, presenciou-se a valorização das escolas normais, recebendo um número expressivo de alunos matriculados, visto que em 1875 foram 33 alunos matriculados no 1º ano, no ano seguinte ingressaram mais 75 alunos no 1º ano e 25 no 2º ano, sendo que 20 destes, ao final do ano, receberam o diploma de normalista. A matrícula inicial feminina foi de 49 alunas (REIS FILHO, 1995).

Vale afirmar que o processo de urbanização evidenciou questões sociais a serem equacionadas quanto à alfabetização das crianças nascidas livres, ao direito a voto do alfabetizado e ao ensino profissional conduzindo a adesão da sociedade civil. Com este fim, os professores se reuniram para composição dos primeiros movimentos associativos da profissão, o que fortaleceria a identidade profissional e serviria de incentivo aos jovens para se matricularem no ensino normal, visando ainda as vantagens de se tornarem funcionários públicos (VILLELA, 2011).

Contudo, os jovens normalistas ao saírem da Escola Normal de São Paulo assumiam cargos de professores públicos em condições desfavoráveis ao desenvolvimento pedagógico e ao almejado *status* cultural diante das jornadas de trabalho em ambiente nervoso, e os baixos salários que variavam pela localidade, cidade, vilas e bairros. Além disso, arcavam com o custeio do aluguel da escola, ministrando aulas em locais distantes ou em instalações inadequadas (MONARCHA, 1999).

Reinaugurada pelo presidente da Província João Teodoro Xavier, filiado ao Partido Conservadores (PC), a Escola Normal de São Paulo não resistiu à mudança do governo, vindo a ser fechada novamente em 30 de junho de 1878, após o Partido Liberal (PL) ter eleito o Dr. João Batista Pereira, que alegou a sua ausência na lei do orçamento provincial, impossibilitando a sua manutenção, pois a escola não dispunha de recursos próprios (Ibidem, 1999).

No período de três anos em que se manteve em exercício, a Escola Normal de São Paulo foi responsável pela formação de um “espírito de classe entre os seus alunos, opondo-se à tendência de *funcionarização*” (DIAS, 2013, p. 70, grifo do autor) que, segundo publicado no jornal *A Província de São Paulo*, se tratava de um ambiente propício à “corporação dos professores, que já conhecia os seus direitos e os defendia” (A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 1878 apud DIAS, 2013, p. 69). Essa situação contribuiu, ainda mais, para a decretação do encerramento de suas atividades.

Situações semelhantes a essa se repetiam em outras escolas normais do Brasil, uma vez que o clima da instabilidade decorria de sucessivas reformas, extinções, alterações e mudanças de prédio, todas decorrentes da lacuna que se estabelecia entre o discurso de valorização da formação do professor e a isenção nos provimentos necessários para a sua manutenção pelos governos provinciais. A preocupação dos Inspetores da Província recaía sobre o controle do plano de ensino, ou seja, o que era desejado que se fosse ensinado; o professor mal preparado serviria, sobretudo, para propagar ideias moralizantes (VILLELA, 2011).

1.3 – A Consolidação da Escola Normal de São Paulo (1880-1899)

Diante das críticas ao regime monárquico e suas instituições, sedimentam-se as ideias de progresso e civilização em fins dos Oitocentos, sobretudo por aqueles que defendem a instauração do regime republicano. Segundo Schelbauer (2011, p. 27), a educação popular no Brasil estava se inserindo no foco central de todo debate público:

[...] grande contingente de analfabetos formado por escravos e ex-escravos, pela população nacional livre e pobre e pelos imigrantes que aqui chegavam analfabetos ou sem o conhecimento da língua nacional, a questão que se colocava aos homens públicos e aos representantes da sociedade letrada girava em torno da formação da nação brasileira: Como torná-la uma república com o elevado número de analfabetos? Como criar um espírito nacional em meio a diferentes nacionalidades que ingressam no País cotidianamente? Como modernizar a nação sem a formação daqueles que ocupariam os trabalhos nas indústrias necessárias para tal fim? Como educar o cidadão que elegeria seus representantes em um regime republicano?

A Província de São Paulo prosseguiu em constante transformação. A mão de obra escrava, antes mesmo da sua abolição, foi sendo substituída pela assalariada em razão do desenvolvimento do comércio cafeeiro, da política de imigração e do trabalhador agrário assalariado¹³.

Nas últimas décadas do século XIX, grande parte dos imigrantes que desembarcaram no porto de Santos veio, principalmente, da Itália e de Portugal, para abastecer as fazendas de

¹³ O processo abolicionista no Brasil foi bastante lento, visto que a década de 40 assistiu à “fase culminante da escravidão” (SODRÉ, 1998, p. 51), na qual havia negros em quantidade abundante e em valor irrisório, trabalhando na extração de ouro em Minas Gerais. Parte significativa dessa extração era entregue à Inglaterra para cobrir o déficit com a balança comercial lusitana, resultando daí o crescimento da industrialização inglesa. Isso fez com que se estabelecesse uma nova relação com o africano, com vistas a ser mais bem aproveitado como trabalhador assalariado. É para atender a este fim que a Inglaterra sustenta a cessação do tráfico negreiro em 1843, atendendo unicamente a objetivos comerciais.

café. Conclui-se, portanto, que a maior parte das fazendas de café instaladas depois de 1880, seria mantida com a contratação de trabalhadores livres (PRADO JUNIOR, 1994).

Na Assembleia Provincial em 1879, Laurindo Abelardo de Brito, ex-aluno da Escola Normal de São Paulo, “faz um caloroso apelo aos membros da Assembleia Provincial em prol da reforma do ensino público” (RODRIGUES, 1930, p. 107). As desigualdades socioeconômicas e os diferentes elementos culturais que coexistiam na Província de São Paulo representavam dificultadores para a formação de uma Estado-Nação, agravada pelas frágeis instituições monárquicas.

A Escola Normal de São Paulo, reaberta com a aprovação da Lei nº 130, de 1880 (SÃO PAULO, 1880), representaria um dos instrumentos para o enfrentamento dessas questões, especialmente com a ampliação das vagas e da normatização da instrução pública nas escolas primárias, oferecendo ensino de qualidade mediante aplicação de método eficiente e trabalho pedagógico organizado com professores instruídos. Desde então, a Escola Normal de São Paulo usufruía de maior autonomia, num regime próprio, não mais subordinado à Inspetoria Geral da Instrução Pública, o Dr. Francisco Aurélio; e sim, cabendo ao Diretor Vicente Mamede de Freitas responder diretamente ao Presidente da Província.

A Escola foi instalada num edifício de dois pavimentos, entre a Rua do Tesouro e a Quinze de Novembro, que posteriormente ficou conhecido como o Palácio do Tesouro. Na ala esquerda do térreo, funcionavam as classes mistas¹⁴; e na ala direita,

[...] foi criado o curso preparatório anexo, com duas classes, uma para cada sexo. A seção masculina, com matrícula de 55 alunos, foi dirigida por Antônio da Silva Jardim, que, na época, ainda era estudante de Direito. A seção feminina, com 72 alunas matriculadas, foi dirigida pela professora Catarina Amélia de Prado Alvim (GOLOMBEK, 2016, p. 53).

A instalação de duas escolas primárias (anexas ao estabelecimento), uma destinada aos meninos e outra às meninas, já estava prevista na Lei nº 130, em seu artigo 11, para que os

¹⁴ “Quando Laurindo de Brito instalou a Escola Normal em classes mistas, não agradou a todo mundo. As irmãs do Seminário das Educandas acharam provavelmente que aquilo era uma imoralidade. A diretora queria que as alunas estudassem como na Escola Normal anterior, no Seminário da Glória. As irmãs não haviam sido consultadas e, indignadas, recusaram-se a acompanhar as alunas ‘filhas adotivas da província’ (era um asilo para moças pobres), que moravam no seminário, matriculadas na Escola Normal. Para facilitar os trabalhos dos professores e pela falta de profissionais qualificados, era de extrema importância que as aulas fossem dadas no mesmo prédio. Laurindo de Brito até que tentou: foi ver as instalações oferecidas pelas irmãs de São José, como eram chamadas, mas não as aprovou, pois eram inadequadas. As irmãs se recusaram a acompanhar as alunas e estas, mesmo em 1882, não frequentaram a escola, o que causava indignação a Laurindo de Brito, que acreditava ser a instrução a única maneira daquelas moças pobres poderem ser autossuficientes e não dependerem da ‘esmola’ do Estado” (GOLOMBEK, 2016, p. 54).

normalistas praticassem a regência das cadeiras. Acrescida ainda do § 1º, contendo a informação de que o Presidente da Província determinaria as matérias que nelas poderiam ensinar.

Quanto ao ingresso na Escola Normal de São Paulo, as exigências impostas ao candidato ficaram mais rigorosas, com exceção dos professores públicos que comprovassem o mínimo de um ano de magistério; aos demais caberia apresentar documento para comprovação de cursos secundários oficiais do Império ou, ainda, na Escola Normal – nas matérias do curso preparatório anexo: Instrução Moral e Religiosa; Leitura e Caligrafia; Contabilidade; Sistema Legal de Pesos e Medidas; Desenho Linear; Elementos de Cosmografia e Geografia; e especificamente para as alunas, a matéria de Prendas Domésticas (TANURI, 1994).

Em 1881, a Escola Normal de São Paulo foi transferida para um sobrado na Rua da Boa Morte, nº 39, ainda em condições bastante precárias, mas, ante a sua permanência, conquista estabilidade institucional e ganha projeção no ambiente cultural da província (MONARCHA, 1999). Em alguns momentos, essa se sobressaiu à Faculdade de Direito e ao Seminário Episcopal, ao fazer uso de forma mais intensa da imprensa da época para a divulgação de novas práticas de ensino e na defesa de suas concepções políticas, tanto por parte dos professores quanto dos alunos.

Apesar disso, a instituição também foi alvo de críticas, como as proferidas por Rangel Pestana, no jornal *A Província de São Paulo*, em 24 de outubro de 1882, diante da inabilidade das normalistas em fazer uso prático dos conhecimentos adquiridos. Esse fato foi atribuído à falta de uniformidade no programa de ensino oferecido aos futuros mestres, pela Escola Normal de São Paulo, agravando-se pela ausência de aparelhos, modelos, coleções e diversos objetos apropriados à aplicação do método intuitivo. Contudo, há o reconhecimento da sua importância para o alargamento da mentalidade dos professores públicos (PESTANA, 1882 apud GOLOMBEK, 2016).

Dentre as alterações da Escola Normal de São Paulo em 1880, se comparadas a tentativas anteriores quanto à duração do curso, à disposição das cadeiras e ao número de professores, observa-se uma organização mais complexa. Segundo Reis Filho (1995, p. 152):

Desde então, a Escola Normal de São Paulo passou a desempenhar papel de relativa importância da inovação dos processos de ensino. A ampliação do plano de ensino, enriquecido com um elenco de matérias científicas e com três anos de duração possibilitava uma melhor formação geral ou propedêutica do futuro professor primário [...].

Tais mudanças davam-se, em cumprimento as leis que organizavam a instrução pública paulista, estando a Escola Normal de São Paulo submetida às doutrinas pedagógicas nelas representadas, institucionalizando o controle do Estado sobre o que se pode e se deve ensinar à população nas escolas primárias.

Quadro 02 – Lei da Instrução Pública – Escola Normal (1880-1889).

Período	Cadeiras	Legislação
1880 a 1883	1ª cadeira – Gramática e Língua Nacional. 2ª cadeira – Aritmética e Geometria. 3ª cadeira – Geografia Geral, História do Brasil e da Província, História Sagrada e Universal. 4ª cadeira – Pedagogia e Metodologia; Doutrina Cristã. 5ª cadeira – Francês, Noções de Física e Química.	Lei nº 130 Art. 3 – O curso da escola normal será de 3 annos e se comporá das seguintes cadeiras: 1ª Cadeira de grammatica e lingua portugueza. Estudos práticos de estylo e de declamação; 2ª Cadeira de arithmetica e geometria; 3ª Cadeira de geographia geral e de história do Brasil o especialmente da província. Historia sagrada; 4ª Cadeira de pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição Doutrina christã; 5ª Cadeira de francez e de noções de physica e chimica (SÃO PAULO, 1880).
1884 a 1887	1ª cadeira – Gramática e Língua Nacional. 2ª cadeira – Aritmética e Geometria. 3ª cadeira – Cosmografia, Geografia e História. 4ª cadeira – Pedagogia, Metodologia e Instrução Religiosa. 5ª cadeira – Física e Química. 6ª cadeira – Gramática e Língua Francesa.	Lei nº 59 Art. 43 – A cadeira da lingua francesa da escola normal será desligada da de chimica e physica, ficando o presidente da província autorizado a despende até 1:800\$000 com o professor, que fôr para ella nomeado, na fôrma da lei (SÃO PAULO, 1884).
1888 a 1889	1ª cadeira – Gramática e Língua Nacional. 2ª cadeira – Aritmética e Geometria. 3ª cadeira – Cosmografia, Geografia e História. 4ª cadeira – Pedagogia, Metodologia e Instrução Religiosa. 5ª cadeira – Física e Química. 6ª cadeira – Gramática e Língua Francesa. 7ª cadeira – Desenho e Caligrafia (s.masculino). 7ª cadeira – Desenho e Caligrafia (s.feminino).	Lei nº 81 Art. 98 – Ficam creadas duas cadeiras da calligraphia e desenho na Escola Normal, uma para o sexo masculino, outra para o feminino (SÃO PAULO, 1887).

Fonte: São Paulo (1880; 1884; 1887).

A Lei nº 130, configurada dessa forma em 1880, representou avanços a serem observados em relação às cadeiras ofertadas pela Escola Normal de São Paulo no quadro de ensino de 1876, com o desmembramento da 1ª cadeira: Língua Nacional e Aritmética,

comportando maior tempo e exclusividade ao ensino da língua e ao estudo de cálculos; e da 5ª cadeira, ao reforçar o ensino científico com a inclusão de noções de Física e Química.

Em 1884, a Lei nº 59, ampliou o plano de ensino para seis cadeiras, ao desmembrar a 5ª cadeira, anteriormente, Francês, Noções de Física e Química e Noções de Conhecimento Científico, permanecendo nessa apenas Física e Química; na 6ª cadeira, estudo da Gramática e da Língua Francesa.

Observa-se que o ensino da Língua Francesa apareceu pela primeira vez no programa de ensino da Escola Normal de São Paulo em 1875 e estava na 1ª cadeira, lado a lado ao ensino da Língua Portuguesa; em 1876, na 2ª cadeira, juntamente com Metodica e Pedagogia, indícios de que os referenciais pedagógicos eram buscados na França. Nesse cenário, a Pedagogia estruturou suas ideias a partir dos manuais pedagógicos, ao traduzi-los ou ao exigir que fossem lidos por todos os normalistas, construindo um discurso – escrito e pensado – a partir de outros textos, mesclando-os e criando novos.

Com o desenvolvimento dos programas das Escolas Normais, circulavam compêndios de caráter mais simples, que se restringiram a uma síntese do discurso realizado por seu autor, por vezes não assinado. Contudo,

[a] expansão da escolarização e o desenvolvimento da imprensa foram fatores essenciais para a transformação dessas apostilas em livros escolares, produzidos, impressos e distribuídos por profissionais especializados. [...]. No caso de manuais para professores – cujo aparecimento datou de meados do século XIX, em países como a França, e das décadas seguintes como Brasil e Portugal –, houve um movimento semelhante e os livros resultaram em boa parte das vezes de anotações feitas para as aulas (SILVA, 2018, p. 263).

A escolha e a aprovação dos compêndios a serem utilizados pela Escola Normal ficavam a cargo do diretor, cabendo ao mestre à obrigação de utilizá-los; a possibilidade de escolha dos compêndios pelos professores começou a ocorrer com as reformas republicanas.

Ainda no Período Imperial, foram publicados títulos de autores brasileiros: *Compêndios de pedagogia* – escrito por Antônio Marciano da Silva Pontes e editado, pela terceira vez, em 1881; *Pedagogia e metodologia* (teoria e prática) – escrito por Camillo Passalacqua¹⁵, editado

¹⁵ Segundo SILVA (2018, p. 114), o Manual Pedagogia e Metodologia “[...] compreendeu a Higiene Escolar, a Organização Geral e a Direção Particular das Escolas, de acordo com os sistemas modernos de ensino e com os princípios das ciências fisiológicas, psicológicas e morais explicados para o uso dos alunos da Escola Normal de São Paulo”. Ainda sobre este autor, “Padre Camillo Passalacqua publicou também o *Homem no Século*, livro de ensino de Religião, além de conferências, discursos, sermões e traduções em publicações esparsas. Jornalista, colaborador de várias publicações, editou sob sua responsabilidade *Vozes do Carmelo* e *Pequena Revista Católica*” (DIAS, 2013, p. 155).

em 1887, para uso de seus alunos da Escola Normal de São Paulo. Neste último, no que se refere à Pedagogia, o autor deu destaque ao trabalho do professor e sua capacidade de cooperar para o engrandecimento do ser humano, da família e do povo, enfatizando a capacidade inerente ao homem de vir a ser educado para atingir êxito em seu destino; além do uso de métodos que propiciassem processos mais rápidos de aprendizagem (SILVA, 2018).

O Padre Camillo Passalacqua foi nomeado interinamente para reger a 4ª cadeira – Pedagogia e Metodologia da Escola Normal de São Paulo – por ato de 17 de março de 1885, pelo Presidente da Província, Domingos Antônio Raiol, que decidiu intervir na organização do corpo docente, retirando das mãos de Silva Jardim o acúmulo dessa cadeira, a fim de restringir a propagação das ideias positivistas. Nesse mesmo ano, a Assembleia Legislativa ampliou a 4ª cadeira, incluindo Instrução Religiosa (DIAS, 2013).

Em cumprimento à Lei nº 81, de 6 de abril de 1887, o ensino da Caligrafia retornou para o programa de ensino da Escola Normal de São Paulo, visto que também era contemplada no plano de ensino público primário da Província de São Paulo, a ser ensinado no 1º grau¹⁶. A Caligrafia esteve nos programas de ensino da Escola Normal de São Paulo de 1846 a 1875, sendo considerada nesse último ano como um dos critérios exigidos para o ingresso ao curso de normalista.

Quadro 03 – Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 – Escola Normal.

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
Portuguez Arithmetica Geographia e cosmographia Exercícios militares (masculino) Prendas e exercícios escolares (feminino) Calligraphia e desenho	Portuguez Algebra e escripturação mercantil (masculino) Economia domesticas e prendas (feminino) Geometria Physica e chimica Gymnastica Musica Desenho	Historia do Brazil Biologia Educação civica e economia politica Organização das escolas e sua direção Exercícios praticos

Fonte: São Paulo (1890).

Para atender aos anseios republicanos, a reforma de 1890 propôs a implantação de um ensino enciclopédico com predominância das disciplinas científicas, na qual o quadro

¹⁶ “O artº 9 do Regimento Interno das Escolas Públicas estabelece que, nas escolas de qualquer grau, os alunos serão divididos em três classes, conforme a instrução que receberem, com as denominações de 1ª, 2ª e 3ª classes, podendo o professor instituir classes intermediárias, a fim de melhor graduar o estudo e o adiantamento dos alunos” (SCHELBAUER, 2011, p. 36).

hierárquico positivista das ciências fundamentaria os programas de ensino e as instituições escolares paulistas.

A influência de Comte e Spencer era, então, marcante nas teses e argumentações em voga entre os defensores da educação popular. Acreditava-se que, pelo domínio do conhecimento científico, pela posse das verdades reveladas pela ciência, formar-se-ia o homem perfeito e o cidadão completo (REIS FILHO, 1981 apud MONARCHA, 1999, p. 174).

Assim, a pressão positivista ficou impressa no Decreto nº 27, de 12 de maio de 1890, que reformou a Escola Normal de São Paulo e excluiu do plano de ensino a cadeira de Pedagogia, Metodologia e Instrução Religiosa, na intenção de reforçar o princípio de ensino laico, presente nas filosofias sociais que alicerçavam os líderes do republicanismo educativo. A Pedagogia reaparece no último ano e com nova nomenclatura – Organização das Escolas e sua Direção; e o estudo da Língua Francesa foi excluído do plano de ensino. Em decorrência disso, o Padre Camillo Passalacqua, anteriormente contratado para combater o avanço das ideias positivistas na Escola Normal de São Paulo, foi demitido.

Diante dessas novas perspectivas pedagógicas, as disciplinas ganharam um teor prático, ainda que se mantivessem os conteúdos de formação humanística. No último ano, os alunos recebiam instruções teóricas do método intuitivo, atreladas à implementação de ações práticas. De acordo com Almeida (2016, p. 70):

Na escola-modelo, a prática de ensino era desenvolvida pelo trabalho do aluno-mestre com as classes do primário, orientado por um professor de notória competência e que era o encarregado por sua formação. A observação, como veículo por excelência para a aquisição do conhecimento que levava à prática docente individual, dentro das proposições do método intuitivo, transformou-se na base da aprendizagem dos futuros professores por meio da prática.

Para atender a esse fim, o Decreto nº 27 também apontou no artigo nº 20 a instalação de duas escolas-modelo anexas à Escola Normal de São Paulo, uma para cada sexo, que serviriam à formação dos normalistas, assegurando-lhes a observação das técnicas adotadas em sala de aula e o domínio do método intuitivo.

O parágrafo único, do artigo 6º deste Decreto, determina algumas diferenciações quanto à distribuição de disciplinas para seções feminina e masculina: no 1º ano – Prendas e Exercícios Escolares; no 2º ano Economia Doméstica e Prendas; enquanto que para os homens: no 1º ano

– Exercícios Militares; no 2º ano – Estudo de Álgebra e Escrituração Mercantil; além da adequação dos exercícios de ginásticas específicos para cada sexo.

Quadro 04 – Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892 – Escola Normal.

Curso com duração de 3 anos
Moral e educação cívica Psychologia Pedagogia e direção de escolas Português Francês Inglês ou alemão (facultativo) História e geografia Mathematics elementares, compreendendo elementos de mechanica Astronomia elementar Generalidades sobre anatomia e physiologia Physica, chimica e historia natural, visando suas applicações á agricultura e á indústria Agrimensura (para homens) Escrituração mercantil Economia politica (para os homens) Economia domestica (para as mulheres) Desenho e calligraphia Musica Exercícios militares (para os homens) Exercícios gymnasticos e manuaes apropriados ao sexo

Fonte: São Paulo (1892).

De acordo com a Lei nº 88 de 1892, as matérias seriam distribuídas ao longo de três anos, divididas por séries semestrais, para atender à ampliação dos conteúdos científicos e do ensino de línguas.

As novas disciplinas tornaram o curso da Escola Normal de São Paulo mais enciclopédico; deu-se o retorno do ensino da Língua Francesa, excluída no currículo anterior; as cadeiras Psicologia, Moral e Educação Cívica, e a de Pedagogia e Direção das Escolas foram mantidas. Referente a essa nova configuração do currículo, Tanuri (1994, p. 93) afirma:

Ainda por muitos anos a escola normal continuaria uma instituição de cultura geral, evidenciando a concepção de que para ensinar bastava o conhecimento do “conteúdo” a ser transmitido, acrescido de fórmulas empíricas de “como fazer”, adquiridas nas escolas-modelo. Aliás, de acordo com a organização dada à Escola Normal pela reforma de 1892, a Pedagogia figurava apenas no 1º ano do curso e a Psicologia no primeiro e terceiro.

Além disso, nos artigos 28 e 29, ficou definido que a Escola Normal Primária ofereceria dois cursos distintos: o Curso Preliminar, com duração de dois anos, voltado à formação de

professores para o exercício do magistério nas escolas preliminares ou, ainda, como adjuntos das escolas complementares; e o Curso Complementar, com duração de três anos, voltado à formação de professores que iriam atuar em escolas complementares (REIS FILHO, 1995).

Em seu parágrafo único, artigo 24, foi determinado que a Escola Normal de São Paulo fosse equipada com laboratório de química, gabinete de física, coleção de história natural, biblioteca e todo o material necessário ao ensino, havendo acomodações aos trabalhos dos alunos que permaneceriam em período integral na escola, usufruindo de oficinas para a realização de trabalhos manuais, com acompanhamento de mestres contratados especificamente para esses atendimentos (SÃO PAULO, 1892).

Diante da dificuldade dos normalistas em obterem resultado satisfatório no acompanhamento das 20 disciplinas distribuídas no currículo, a serem cursadas em três anos, já se discutia a alteração no plano de ensino, com a proposição de estender o curso para quatro anos.

Quadro 05 – Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893 – Escola Normal.

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
Primeira série			
Portuguez Arithmetica Geographia do Brazil Historia do Brazil Escripturação Mercantil (masculino) Calligraphia Gymnastica.	Portuguez Francez Geographia geral Geometria e trigonometria mecânica Astronomia elementar Musica Desenho	Inglez ou alemão Physica Chimica Historia Natural Historia geral Pedagogia Exercicios de ensino Exercicios militares (masculino) Economia domestica (feminino)	Anatomia e physiologia Historia natural Chimica Psychologia e moral Economia politica Exercicios de ensino em Escolas complementares Economia domestica (feminino)
Segunda série			
Portuguez Francez Arithmetica e algebra Geometria Historia do Brazil Escripturação mercantil Desenho Trabalhos manuais (feminino)	Portuguez Inglez ou allemão Mechanica Agrimensura (masculino) Astronomia elementar Physica Geographia Musica	Portuguez e historia da lingua Physica Chimica Historia natural Pedagogia Exercicios de ensino Anatomia e physiologia Historia geral Educação civica	Psychologia e moral Economia politica (masculino) Pedagogia Exercicios de ensino em Escolas complementares Educação civica Economia domestica (feminino)

Fonte: São Paulo (1893).

Ao entrar em vigor em 1894, o Decreto nº 218 unificou a formação dos normalistas, habilitando-os para o exercício do magistério no ensino primário, no prazo de quatro anos,

exceto alunos que haviam se matriculado anteriormente e optado pelo curso preliminar. Assim, passou a se chamar de Curso Secundário Profissional das Escolas Normais, aberto a ambos os sexos (REIS FILHO, 1995).

Apesar disso, e considerando a divisão das escolas primárias em preliminares e complementares, os normalistas aprovados no 2º ano recebiam autorização para lecionar nas escolas preliminares, enquanto que os aprovados no 3º ano, nas escolas complementares:

Mesmo assim, os Cursos Normais continuavam não atendendo à crescente demanda por professores dos cursos primários em expansão. Como os cofres públicos, no dizer dos legisladores, não podiam arcar com a criação de novas Escolas Normais, nem havendo professores suficientes para prover suas cadeiras, o congresso brasileiro adotou uma medida econômica para sanar o problema: as escolas complementares tornaram-se capacitadas para formar professores preliminares, desde que estes tivessem um ano de prática de ensino nas escolas-modelo do estado (ALMEIDA, 2016, p. 77).

Permaneceram as seções divididas em masculino e feminino, havendo distinção de algumas cadeiras, haja vista que as disciplinas: Escrituração Mercantil, Agrimensura e Economia Política destinavam-se aos homens; em contrapartida, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica faziam parte das disciplinas cursadas exclusivamente pelas mulheres.

Quadro 06 – Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896 – Escola Normal.

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
Portuguez Francez Arithmetica e algebra Esripturação mercantil (masculino) Geographia do Brazil Historia do Brazil Calligraphia e desenho Trabalhos manuaes Musica	Portuguez Francez Latim Geometria, trigonometria e agrimensura (masculino) Geometria e trigonometria (feminino) Geographia geral Música Desenho Economia doméstica (feminino)	Portuguez (história da língua) Latim Inglez Physica e chimica Astronomia e mecânica Exercícios militares e gymnastico Exercicios de ensino (eschola Modelo)	Inglez Historia natural Anatomia e physiologia Historia Universal Pedagogia e Direção da escola Exercícios de ensino (eschola modelo)

Fonte: São Paulo (1896).

Em 1896, foram aprovadas outras mudanças no plano de ensino da Escola Normal, embora fosse mantida a maioria das disciplinas. Essa alteração se deveu ao fato de que o treinamento prático nas escolas-modelo se tornou indispensável à formação profissional. No regulamento da Escola Normal de São Paulo, além das disciplinas de cada ano, aos professores

caberia o ensino de música e cantos escolares e, juntamente ao conhecimento adquirido nas disciplinas, os alunos assimilariam o método mais eficiente a ser empregado quando fossem professores regentes de classe (REIS FILHO, 1995).

Após a Proclamação da República, as sucessivas alterações nas disciplinas ministradas na Escola Normal de São Paulo ratificaram a construção de um currículo enciclopedista e elitista, reduzindo o número de normalistas formados:

O dilema entre “qualidade” do ensino normal então existentes, versus “quantidade” de professores que se precisava formar, e rapidamente, só se resolveu na estratificação do sistema de formação do magistério: mantinha-se o padrão da escola existente e estabeleciam-se outras de categoria inferior, porém de maior exequibilidade. Inicia-se, então, a existência de uma dualidade de cursos paralelos que partilhavam entre si a tarefa de preparação de professores para as escolas primárias; um deles destinados especificamente a isso, embora de conteúdo de reduzida feição profissional [...]; o outro, de conteúdo exclusivamente cultural, em decorrência de sua teórica função precípua (TANURI, 1994, p. 102).

A ampliação das disciplinas do curso da Escola Normal de São Paulo criou barreiras à formação de professores na quantidade necessária, ocasionado pela desistência de um número expressivo de normalistas. Com isso, a realização do sonho republicano de sanar os altos índices de analfabetismo, se tornava ainda mais distante. Além disso, o Curso Secundário Profissional desestimulava a inscrição dos jovens à Escola Normal de São Paulo, candidatos potenciais, que optavam por estudar nas escolas complementares com menor grau de exigências e em tempo inferior, e com direito ao exercício do magistério nas escolas primárias (ALMEIDA, 2016).

O estudo da trajetória da Escola Normal de São Paulo é fundamental para o entendimento da disciplina do Ensino da Língua Portuguesa, pois permite reconstruir o espaço das relações que são postos à prova diante das discussões internas e externas, consubstanciando na instituição assim constituída.

Essa Instituição educacional, a luz das ideias de Pierre Bourdieu, revela, sobretudo, formas de relações abstratas que se manifestam muito além do palpável, evidente nas cadeiras oferecidas ou nos conhecimentos nelas distribuídos, pois estabelece uma relação com o mundo social.

Em volta a leis, decretos e artigos, a Escola Normal de São Paulo cumpre as determinações legais e assegura na formação de professores planos de ensino que atendam aos anseios socioculturais para os quais foi criada.

Na Monarquia, a predominância do ensino propedêutico de caráter humanístico na Escola Normal de São Paulo, aliada ao investimento econômico do Império destinado ao ensino superior, acarretou dificuldades a serem enfrentadas para manutenção, ininterrupta, da oferta de formação de professores como resultado do descaso do governo monárquico quanto ao ensino popular.

Desprovida de prestígio social, o exercício qualificado da função docente carecia de recursos materiais e formação adequada, pois, dentre as disciplinas oferecidas somente Processo de Ensino, Métodos e Processos de Ensino ou Métodos e Processos de Ensino referendavam uma formação profissionalizante, as demais apenas nacionalizavam os modelos pedagógicos franceses.

Com a República, os conhecimentos científicos assumem lugar nos planos de ensino, espaço conquistado pelos movimentos positivistas respaldados em novas concepções educacionais, com as quais se defende o combate ao analfabetismo para a construção do homem cidadão que consolidará o estado-nação.

Assim, disciplinas são incluídas e outras desmembradas, ademais eliminadas, e a Escola Normal de São Paulo passa a representar a contemporânea sociedade paulistana, seus valores sociais e culturais.

1.4 – A Disciplinarização da Língua Portuguesa: Cadeira Escolar

Mais detidamente voltada ao ensino da língua, vale ressaltar que, Segundo Santos (1995), as alterações históricas sofridas pelas disciplinas escolares estão diretamente relacionadas a eventos sociais e políticos, desencadeadas por fatores externos à própria estrutura educacional, ou seja, ligadas ao contexto ou à necessidade de controle social, ou, ainda, a fatores internos como, por exemplo, à pressão estabelecida por movimentos liderados por intelectuais, associação de profissionais e políticas editoriais.

A obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa em todas as colônias fez parte de um conjunto de medidas implementadas pelo Marquês de Pombal para recuperar a economia e fortalecer o poder monárquico português no século XVIII, podendo ser atribuída ao conceito de “ideal monolíngue” que orientava a concepção étnica da nação e era sustentado na ideologia

jacobina do Estado como entidade política, na qual a Nação precede o Estado ancorado na comunidade linguística (SIGNORINI, 2012).

O programa de ensino adotado com a Reforma Pombalina incorporou as propostas pedagógicas de Luiz Antônio Verney – autor de *O Verdadeiro Método de Estudar*, publicado em 1749 – que propunha o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização das crianças, prosseguindo com o estudo da gramática, antecedendo ao estudo do Latim (SOARES, 2012).

Até a primeira metade do século XVIII, o ensino da Língua Portuguesa no Brasil se limitava à alfabetização, decorrente da sua ausência no intercâmbio social e da precariedade do seu estudo escrito, ainda que já houvesse sido publicada, em 1536, a *Gramática de Fernão de Oliveira*, dentre outras gramáticas e ortografias, sendo que tudo isso lhe atribuía valor cultural. Em contrapartida, o Latim, tradicionalmente aceito no sistema educacional implantado pelos jesuítas, possuía uma vasta presença no mundo letrado, garantindo-lhe apreço, sobretudo, nas famílias mais abastadas (SOARES, 2012).

Nesse sentido, a secularização do ensino proposto por Pombal impulsionou a disciplinarização do ensino da Língua Portuguesa, ampliando o espaço reservado à alfabetização para o estudo da gramática, o que lhe assegurou um lugar no currículo escolar em iguais condições ao Latim (SOARES, 2012).

Apesar de a gramática ter sido atrelada às práticas pedagógicas, a gramatização das línguas vernáculas – gramáticas e dicionários – remonta ao advento da imprensa e ao desenvolvimento do capitalismo mercantil no século XV. Nesse período, o fenômeno da escrita mudou de dimensão, o livro tornou-se um produto a ser consumido mediante o equilíbrio dos saberes, para tanto tornou-se imperativo a normalização da ortografia, da pontuação e da morfologia dos vernáculos concernentes aos impressos tipográficos (AUROUX, 2014).

A tradição da gramática marcou fortemente o ensino da Língua Portuguesa na Escola Normal de São Paulo, presente inclusive nas nomenclaturas da 1ª cadeira, sendo reveladoras de concepções pedagógicas e representações simbólicas.

Quadro 07 – Nomenclaturas da 1ª cadeira Ensino da Língua na Escola Normal de São Paulo.

Período Imperial	1846	Grammatica Geral e da Lingua Nacional
	1874	Linguas Nacional e Franceza
	1880	Grammatica e Lingua Portuguesa: Estudos práticos de estylo e de declamação
Período Republicano	1890	Portuguez

Fonte: São Paulo (1846; 1874; 1880; 1890).

O termo “Língua Nacional”, presente na disciplina nos anos de 1846 e 1875, ratificava a ideia de consolidação do Estado-Nação após a independência, atrelada à herança cultural portuguesa e aos seus símbolos; a nomenclatura “Gramática Geral” fazia referência aos pressupostos da Gramática Geral e Filosófica, contendo toda a tradição gramatical portuguesa a ser seguida como modelo de Língua da nossa pátria-mãe, especialmente orientada pela *Grammaire Générale et Raisonnée* e pelos Enciclopedistas (FÁVERO; MOLINA, 2006) e, posteriormente, para aperfeiçoar-se na gramática na Língua Portuguesa. Portanto, o uso da Gramática Geral prestou-se para normatização, controle e legitimação das línguas nacionais, ao apresentar um recorte ou a descrição de um *corpus* linguístico como exemplo de “nacional” a ser seguido (SIGNORINI, 2012).

Em 1846, o primeiro programa da Escola Normal de São Paulo era extremamente simples. Os normalistas receberiam instruções compatíveis com as disciplinas e os conteúdos que seriam ensinados nas escolas públicas primárias. Segundo o diretor Manuel José Chaves, inexistiam “dicionários, modelos de caligrafia e instrumentos para trabalho de geometria prática” (CHAVES, 184- apud GOLOMBEK, 2016, p. 44), prejudicando o desenvolvimento educacional.

A metodologia tradicional de ensino da língua consistia no estudo da gramática aliado a exercícios de repetição e recitação de regras, vocabulários, poemas (SCHERER; PAULA, 2002). Nesse período, a memorização dos conteúdos ministrados era tida como positiva, pois se avaliava a erudição pela quantidade de informações acumuladas.

Ao ser reaberta a Escola Normal de São Paulo, em 1875, o nome da 1ª cadeira une duas línguas – Nacional e Francesa – ambas assumiram o mesmo grau de importância representando a valorização das línguas vivas, termo utilizado na França em oposição às línguas clássicas. Enquanto que, na escolha pelo Francês, registra-se que a disciplina já possuía prestígio em vários países, o que validaria a sua inclusão no programa de ensino.

Para o ensino da Língua Francesa, manteve-se a aplicação do método tradicional, a partir da análise dos exemplos linguísticos presentes nas gramáticas, acrescido da “[...] utilização da língua materna, a fim de que fossem efetuados exercícios de tradução; a utilização de listas de vocabulário, realizada em função de textos trabalhados; e o emprego sistemático do dicionário” (SCHERER; PAULA, 2002, p. 126).

Apesar não terem sido realizadas significativas alterações no programa de ensino da Escola Normal de São Paulo, esse foi um momento em que se vivenciaram intensas discussões quanto aos métodos de ensino, pois muitos intelectuais defendiam a implantação do ensino simultâneo da leitura e da escrita, na medida em que era discutida a escolha de um método de leitura¹⁷: soletração, silabação e palavrção (MORTATTI, 2000). Nesse contexto “o ensino intuitivo e as lições das coisas foram gradativamente fazendo parte dos relatórios dos professores públicos da Província de São Paulo, no decorrer das décadas de 1870 e 1880” (SCHELBAUER, 2011, p. 47), tendo sido inscrito como método a ser aplicado no ensino primário, pela primeira vez, no Decreto nº 7.249, publicado em 1879.

Segundo Pereira (2013), o Regulamento de 1874 determinava que a Escola Normal de São Paulo mantivesse uma biblioteca destinada à formação de professores e normalistas. No ano seguinte, o Professor Paulo do Valle¹⁸ indicou 27 títulos de livros e, desses, 12 obras seriam destinadas especificamente para o ensino da língua, entre gramáticas, dicionários e livros para leitura, todos de autores portugueses, assumindo como referencial linguístico o modelo lusitano, conforme quadro a seguir.

¹⁷ De acordo com Monarcha (2016, p. 94): “[...] Em atenção ao ato de ler articuladamente as polêmicas quanto à aquisição da leitura pelo método da soletração ou silabação ou da palavrção, circulavam: *Bacadafá, ou método de leitura abreviada*, de Antônio Pinheiro Aguiar (Rio de Janeiro, 1870); *Método de leitura oferecido à infância e ao povo*, de Otaviano Hudson (São Paulo, 1875); *Silabário ou primeiro livro de leitura*, de Manuel Ribeiro de Almeida (Rio de Janeiro, 1875), título premiado pelo governo imperial; *Silabário português ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas*, ‘traduzido e composto’ por J. R. Galvão, ‘à venda no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e São Paulo’ (1879); *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar*, dedicado à infância e ao povo brasileiro, de João Köpke (São Paulo, 1879); *Cartilha da Infância*, de Tomás Paulo do Bom Sucesso Galhardo (São Paulo, 1880); *Cartas de nomes para se ensinar em pouco tempo a ler e a escrever*, figurado a pronúncia do Brasil, dedicada aos mestres e pais brasileiros, de José Jorge Paranhos da Silva (Rio de Janeiro, 1880); *Abecedário Mascarenhas ou método repentino de aprender a ler, organizado e dedicado à infância brasileira*, de Francisco de Paula Mascarenhas (Rio de Janeiro, 1881); *Lições no lar* (1º livro – *Silabário*, 2º livro – *Conto e diálogos*, 3º livro – *Conhecimentos úteis* e 4º livro – *Estudo de homens e coisas*), de Hilário Ribeiro (Pelotas, 1881, 2ª ed. 1893), ‘adotado no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná’; *Escola primária Lições à infância baseadas nos princípios fisiológicos da linguagem articulada para aprender a ler sem soletrar*, de Manuel Paulino de Assunção (Rio de Janeiro, 1882); *Silabário nacional ou novo método de aprender a ler, imitado e composto*, de Antônio de Araújo Ferreira Jacobina (Rio de Janeiro, 1883); e *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus (Lisboa, 1881).”

¹⁸ “Com a reabertura da Escola Normal de São Paulo, em 1875, o Governo nomeou interinamente o Dr. Paulo Antonio do Valle para reger a 1ª cadeira” (DIAS, 2013, p. 262).

Quadro 08 – Títulos de ensino da Língua Portuguesa adquiridos por Paulo do Valle, 1875.

Autor	Obra
AULETE, J.	<i>Grammatica Naccional Portuguesa</i>
BARBOSA, T.	<i>Grammatica Portuguesa Philos;</i>
A. CARDOSO B. F	<i>Literatura classica</i>
A. CARDOSO B. F	<i>Cacographia Portuguesa</i>
ROQUETTE, J.	<i>Diccionario Portugez com Synonimos</i>
COUTO	<i>Diccionario de Omonimos Portugez</i>
LUIZ, P	<i>Ensayo sobre alguns synonimos da Lingua Portuguesa</i>
LUIZ, P.	<i>Glossario dos Galicismos</i>
LEÃO, Duarte N.	<i>Origem e Orthographia da Lingua Portuguesa.;</i>
Cond. Lusitano	<i>Metáforas sobre a Lingua Portuguesa</i>
COUTO	<i>Diccionario dos homônimos e equívocos da Lingua Portuguesa.</i>
CONSTANCIO	<i>Diccionario da Lingua Portuguesa</i>

Fonte: Pereira (2013, p. 86).

Em 1880, a 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo recebeu o nome “Grammatica Geral e Lingua Portuguesa: Estudos praticos de estylo e de declamação”, dessa vez desacompanhada da Língua Francesa. No Período Imperial, as escolas normais serviam para fortalecer uma unidade linguística nacional, com a formação de professores na manutenção do ensino da língua, seguindo o padrão lusitano, o que reafirma

[...] a língua do Imperador. Um saber, portanto, político. Um saber que se constituiria a partir de um embate entre a *unidade* (o purismo de uma língua instrumentalizada com suas gramáticas, seus dicionários, sua literatura escrita) e a *variedade* (o nacional próprio do Brasil) (ALMEIDA, 2008, p. 84, grifo do autor).

Sendo assim, o estudo da Língua Portuguesa, conforme indicado em sua nomenclatura, dedicou-se a práticas de estilo e declamação, conservando uma tradição de ensino que remonta à Reforma Pombalina, ao alicerçar do ensino da língua no estudo da gramática e no exercício da retórica, alheio a polêmicas sobre a existência de uma *língua brasileira* (SOARES, 2012). Ainda na década de 80, do ponto de vista histórico, os estudos linguísticos contribuíram para que, paulatinamente, se abandonasse a divisão exclusiva da retórica e da poética que compartimentava os textos por gêneros, o que criou condições para classificar os excertos também a partir da cronologia (RAZZINI, 2000).

Em 1883, de acordo com Trevisan e Pereira (2013), a Escola Normal de São Paulo adquiriu uma coleção de revistas pedagógicas – com 10 volumes e oito brochuras, contendo programas de ensino diversos e 108 títulos – que foi comprada pelo diretor Paulo Bourroul. Dessa coleção, destaca-se também a bibliografia de 12 obras contendo capítulos relacionados ao ensino da leitura e da escrita (quadro 09), sob a autoria de pedagogos, diretores de escola e inspetores de academia, sendo sua maioria de origem francesa, exceto uma obra suíça, o que comprova o cotejamento com a cultura europeia, sobretudo, nas propostas pedagógicas de referência à formação de professores primários pelas escolas normais.

Quadro 09 – Títulos de manuais de ensino adquiridos por Paulo Bourroul (1883).

Autor	Obra
RENDU, Eugène	Manuel de l'enseignement primaire, à l'usage des instituteurs, des directeurs d'écoles normale
ROLLIN, Charles	Traité des études de Rollin: ou de la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur
CHARBONNEAU, Michel	Cours de pédagogie
DELON, Fanny; DELON, Charles	Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel
ROUSSELOT, Paul	L'école primaire et la pédagogie élémentaire
PAROZ, Jules	L'enseignement élémentaire: plan d'études et leçons de choses pour des enfants de six à neuf ans
Vincent	Pédagogie
GARSAULT, Théodore	Pédagogie pratique: simples conseils aux maîtres
BUISSON, Ferdinand	Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire
ROUSSELOT, Paul	L'école primaire et la pédagogie élémentaire (1978) e outra obra não nomeada [1880]
LABBÉ	Études de pédagogie morale
Paul	Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire

Fonte: Pereira (2013, p. 137).

Outro destaque é a obra de Fanny Delon e Charles Delon – *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, que analisa como o método intuitivo era um elemento recorrente nas discussões e propostas pedagógicas à época.

Além das obras mencionadas, de acordo com Pereira (2013), no ano de 1884 José Estácio Corrêa de Sá e Benevides apresentou um relatório intitulado “Catálogo Provisório da Bibliografia da Escola Normal de São Paulo” (quadro 10), no qual se incluem outros títulos, dedicados, sobretudo, ao estudo da Literatura Portuguesa, além de dicionários, gramáticas, estudo da sintaxe e da ortografia, e livros de leitura, majoritariamente, de autores portugueses.

Quadro 10 – Títulos de livros da 1ª cadeira “Grammatica e Lingua Nacional” da Escola Normal de São Paulo (1884).

Autor	Obra
AULETTE	Diccionario Contemporaneo
AZEVEDO, Domingos	Grammatica
BARBOZA (J.L.)	Grammatica filosofica
BORGES (A.C.)	Resumo da grammatica portugueza
BRAGA (Th.)	Manual de historia da litteratura portugueza
BRAGA, Theophilo	Grammatica
COELHO (F. A.)	A lingua portuguesa
COELHO (F. A.)	Noções de litteratura antiga e medieval
COELHO (F. A.)	Theoria da conjugação em Latim e Portuguez
COELHO, Latino	Luiz de Camões
Costa e Cunha	Analyse syntaxica
Costa e Cunha	Manual do examinando de Portuguez
Costa e Cunha	Grammatica historica
CYRILLO	Grammatica Portugueza
CYRILLO	Exercicios de analyse
DIAS, Simões	Curso elementar de litteratura Portugueza
FREIRE	Rudimentos de Grammatica Portugueza
FREIRE	Compendio de grammatica
FERREIRA, Andrada; BRANCO, Castello	Curso da litteratura portugueza
GRIVÊT	Grammatica analytica
HERCULANO, A	Eurico, o presbytero
KÖPKE	Methodo de aprender á ler sem soletra
LEÃO, Barboza	Reforma da ortographia
LEITE, Monteiro	Subsidios para o estudo da Lingua Portuguesa
LEGOUVÉ	Tratado de leitura em voz alta (broch.)
NOBERTO	Gallicismos
OLIVEIRA	Nova Grammatica Portugueza
PACHECO JUNIOR	Grammatica Historica Portugueza
PASSOS	Diccionario Grammatical
PINHEIRO	Curso elementar de litteratura nacional
REIS, Sotero dos	Postilas de Grammatica geral
REIS, Sotero dos	Grammatica Portugueza
RIBEIRO, Hilario	Livros de leitura
RIBEIRO, Hilario	Grammatica Portugueza
RIBEIRO, Julio	Grammatica Portugueza
SILVA, Pereira da	Nacionalidade, lingua e litteratura Portugueza e do Brazil
VIEIRA, Domingos de	Diccionario Portuguez

Fonte: Pereira (2013, p. 140-141).

Nesse sentido, a inclusão das obras de Júlio Ribeiro – *Grammatica Portugueza* – e de Köpke – *Methodo de aprender á ler sem soletrar* – representou um reconhecimento a autores brasileiros – suas obras e propostas pedagógicas, ainda com pouca expressividade no mercado nacional.

Quanto ao ensino da leitura na educação primária paulista, destaca-se a escolha pelo método da soletração, com o qual eram reunidos os nomes das letras, e a soma dos seus valores resultaria em bê-á-bá (JARDIM, 1882 apud MORTATTI, 2000), antecedendo ao ensino da escrita, método condenado por Silva Jardim.

Concluindo a pesquisa sobre o acervo adquirido pela Escola Normal de São Paulo, em 1885, da Casa Garraux, dentre as obras há manuais especificamente dedicados à abordagem das questões pedagógicas e da linguagem, fortemente marcada pela presença de autores franceses (quadro 11).

Quadro 11 – Título de manuais de ensino que contêm orientações para o ensino da leitura e escrita, adquiridos pela Escola Normal de São Paulo (1885).

Autor	Obra
BERNARD	L'art de lire & l'école
CARRÉ	Pedagogia
DALIGAULT	Pedagogia
FREIRA	Reflexões para a linguagem
LEGOUVÉ	Les pères & les enf.
LEGOUVÉ	L'art de la lecture
MEYER	Les organes de la parole
PAULINE	Le livre d'une mère
REGNIER	Formation des mot
RENDU	Léçon a l'école prim
RENDU	Cours de pédagogie
RONDELET	L'art d'écrire
RONDELET	L'art de parlez
Revue 1879	
Revue de 1880 a 1885	
Revue pedag. Mars 83 a 10, 84	
Revue pedagog. 1885	

Fonte: PEREIRA (2012 apud PEREIRA, 2013, p. 146).

Nagle (1929 apud SILVA, 2018) explica que nas décadas finais do século XIX e início do século XX houve uma maior divulgação das obras internacionais, o que justificaria o baixo interesse nos autores nacionais.

O campo educacional articulou poderes externos a ele mesmo, as obras e os manuais pedagógicos que circulavam entre os normalistas não se propunham a dar luz às polêmicas do campo educacional, mas contribuíram para consolidar determinados modelos educacionais em várias partes do mundo. Contrário a isso, as opiniões pedagógicas divergentes dos intelectuais encontravam espaço para discussão nas revistas educacionais ou nos jornais da época (SILVA, 2018).

Referente ao acervo da Escola Normal de São Paulo, destinado ao ensino da língua, encontra-se uma quantidade bastante superior de gramáticas escritas por portugueses, sendo essas, inevitavelmente, representações de modelos linguísticos empregados apenas em Portugal. Entretanto, Fausto Barreto¹⁹, em conformidade com as disposições do Decreto nº 9.649, de 2 de outubro de 1886, e do Aviso nº 974, de 17 de março de 1887, baixou um programa para exames gerais preparatórios em todo o Império, na intenção de uniformizar os estudos e reaver as questões inerentes ao Português brasileiro:

O programa de Fausto era composto de uma prova escrita de redação, chamada “composição livre”, e de uma prova oral, dividida em duas partes: a primeira consistia na “análise fonética, etimológica e sintática de um trecho de extensão razoável”, e a segunda era a “exposição de um ponto gramatical” dentre os 46 elencados no programa. [...] as novidades dos programas de Fausto Barreto eram as análises fonética e etimológica, conquistas da recente linguística (RAZZINI, 2000, p. 83).

Em atendimento ao Decreto citado, deu-se o processo de gramatização brasileira em oposição às gramáticas escritas por portugueses ou escritas por brasileiros com embasamento puramente filosófico. Escrita por um brasileiro, a *Grammatica Portuguesa* de Júlio Ribeiro (1883), professor da 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo, obteve destaque ao distanciar-se do modelo de Gramática Geral e ao comparar a língua com as espécies humanas (FÁVERO; MOLINA, 2006). As questões de reconhecimento de uma identidade nacional estavam para além dos muros da escola, pois com a Proclamação da República reconhecer a língua brasileira representaria um avanço rumo à conquista de uma maior autonomia cultural diante de Portugal.

¹⁹ Fausto Carlos Barreto (1852 Inhamus/CE – 1915 Rio de Janeiro/RJ) destacou-se nos estudos de grego, latim, português e francês, além do vasto conhecimento em alemão, tendo escrito *Arcaísmo e Neologismos* (obra incompleta), *Tema e Raízes*. “Em 1886, em março, foi nomeado professor interino da Escola Normal da Corte [...]. Benjamin Constant ali matriculou sua filha, e não raro comparecia como ouvinte às aulas do nosso filólogo com o objetivo talvez de haurir, de ampliar os conhecimentos vernáculos, ou homenageá-lo com a sua presença. Um republicano, o outro monarquista. Em 1887, a pedido do Dr. Emídio Vitério, diretor da instrução pública, coube a Fausto Barreto a glória de organizar o programa de português que seria adotado nos exames gerais preparatórios” (MALVEIRA, 2014, p. 201).

Sob a direção de Caetano de Campos, a Escola Normal de São Paulo seria submetida a diversas reformas. O Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 (SÃO PAULO, 1890), em seu texto introdutório, afirmou ser a educação o caminho eficaz ao progresso, cabendo à ampliação da instrução popular com acesso ao ensino primário de qualidade, com professores bem preparados e instruídos por modernos processos pedagógicos alicerçados no conhecimento científico adequado, devendo essa ser reformulada para satisfazer as exigências a que se destina.

Especificamente ao ensino da Língua Portuguesa, o artigo 1º deste Decreto, instruiu o uso da leitura, de exercícios de composição, da declamação e da gramática. A cadeira havia assumido a nomenclatura de Português, unindo, assim, variados conceitos numa única disciplina: a retórica, a arte de falar bem; a poética, leitura de textos de autores consagrados; e a gramática, definição das partes da língua.

Novos utensílios pedagógicos como livros, manuais e compêndios serviram de modelo da Norma Padrão lusitana a ser atingida. Para leitura, ao considerar que o professor de Português era concebido como um estudioso tanto da língua quanto da literatura (SOARES, 2012), cabia-lhe oferecer aos seus alunos a leitura de obras que atendessem a esse fim, previamente selecionadas e autorizadas pelo diretor.

As polêmicas quanto à qualidade das obras de José de Alencar registraram as contradições impostas pelos intelectuais, que ora as recriminavam pelo uso da linguagem “brasileira”, ora teciam-lhes elogios pela abordagem de temas nacionais (LUCCHESI, 2012, p. 71). As fontes examinadas não revelaram obras de José de Alencar no acervo da biblioteca da Escola Normal de São Paulo.

Ainda no acervo da Escola Normal de São Paulo, há registro de outras coletâneas contendo trechos de autores consagrados sem que houvesse neles comentários, análises ou quaisquer informações adicionais que servissem ao seu entendimento, ficando inteiramente a cargo do professor de Português tal interpretação. Do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX destacaram-se os volumes da *Selecta nacional*, do filólogo português Francisco Júlio Caldas Aulete; e *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet, tendo este volume sido publicado pela primeira vez em 1895, mantendo-se por mais de 70 anos até a sua última publicação em 1969²⁰ (SOARES, 2012).

²⁰ “Ainda em 1887, Fausto Barreto, em colaboração com seu colega Vicente de Souza, publicou *Seleção literária* de alguns dos principais escritores da língua portuguesa do século XVI ao XIX. Esta obra ele e Carlos de Laet refundiram-se mais tarde,

A obra *Selecta nacional* constou no Programa de Exame de Admissão para a Escola Normal de São Paulo, do professor Carlos Reis, da 1ª cadeira, entre os anos de 1890 e 1892.

Ao final do século XIX, o padrão normativo pedagógico adotado no Brasil foi o português europeu moderno – mudanças linguísticas ocorridas no português europeu entre os séculos XVIII e XIX – descolando o curso natural da norma culta e da norma popular. Com a chegada dos imigrantes ao Brasil e diante do contato estabelecido no processo de aquisição da língua com capatazes e trabalhadores braçais – ex-escravos africanos e descendentes – o resultado foi uma linguística irregular. Mas, com a ascensão social conquistada, esse intermediário padrão de linguagem viria a penetrar nas camadas médias e altas, minimizando a distinção bipolarizada entre a norma popular e a norma culta, impregnado de preconceito linguístico (LUCCHESI, 2012).

O uso do português moderno europeu, como modelo pedagógico a ser seguido no Brasil, sofreu transformações fonéticas que incidiram tanto na sintaxe quanto na morfologia, aumentando a distância entre a língua dos portugueses e dos brasileiros. “Esta, por seu turno, já no século XIX, apresentava uma gramática própria, com muitos aspectos diferenciadores em relação à língua dos portugueses” (TARALLO, 1993 apud BAGNO, 2012).

Em matéria de ensino da língua para o sistema escolar, o ato jurídico representa a vontade política na imposição de uma língua “nacional”, diante do poder aplicado sobre o grupo e mediante a aplicação de uma visão única da sua identidade, atestando a existência de um grupo “conhecido e reconhecido” institucionalmente (BOURDIEU, 1989, p.118).

Desde então, a inovação recaiu nos instrumentos que procuraram mostrar outros padrões linguísticos, sendo capazes de romper com as forças impostas de unificação da língua e da cultura que desconsiderava a realidade linguística local. Esse tema é retomado mais detalhadamente no 3º capítulo, ao descrever as contribuições pedagógicas prestadas por Silva Jardim e Júlio Ribeiro.

dando-lhe o título de Antologia Nacional; livraria de J. G. de Azevedo, editor, rua Uruguaiana, 33, Rio, 1895” (MALVEIRA, 2014, p. 203).

1.5 – Os Diretores da Escola Normal de São Paulo

Em 1879, o Presidente da Província Laurindo Abelardo de Brito sugeriu a apresentação de projeto para a reabertura da Escola Normal de São Paulo, redigido pelo deputado Inglês de Sousa e encaminhado à Assembleia Provincial para apreciação dos demais deputados (GOLOMBEK, 2016).

Dentre os artigos contidos neste projeto, que daria origem à Lei nº 130 (SÃO PAULO, 1880), destaca-se o artigo 4º ao determinar que caberia ao Presidente da Província nomear, interinamente, os professores que comporiam as cadeiras da Escola Normal de São Paulo. Com tal finalidade, o Presidente solicitou, mais uma vez, a dedicação do deputado Inglês de Sousa na seleção dos nomes dos futuros professores da Escola Normal de São Paulo.

A Lei nº 130 indicava que num prazo que não poderia exceder a um ano, a seleção de professores da Escola Normal de São Paulo estaria vinculada à aprovação em concurso público, mantendo-se facultada a nomeação pelo Presidente da Província apenas para o cargo de diretor, possibilitando o ingresso de um quadro de professores heterogêneos, tanto nas concepções pedagógicas quanto nos posicionamentos políticos.

Quadro 12 – Diretores da Escola Normal de São Paulo.

São Paulo		Partido Político	Diretor da Escola Normal de São Paulo	Período de Direção	Critério de Nomeação do Diretor da Escola Normal de São Paulo
PRESIDENTE	Laurindo Abelardo de Brito	PL	Vicente Mamede de Freitas	1880 a 1882	LEI nº 130 (SÃO PAULO, 1880) Art. 2º - A escola normal ficará sob a imediata direção de um professor, que terá por isso a gratificação de 600\$000 annues. Art. 4º - O presidente da provincia fará desde já a nomeação interina dos professores e dentro de um praso breve, que em caso algum excederá a um anno, da data da abertura da escola, sujeitará todas as cadeiras á concurso. Art. 6º - No impedimento dos professores, o presidente da provincia nomeará quem os substitua, preferindo sempre para essa substituição os formados pela escola normal.
	Francisco de Carvalho Soares Brandão	PL	Paulo Borruol	1882 a 1884	
	Domingos Antônio Raiol	PL	José Estácio Correia de Sá e Benevides	1884 a 1887	
	Antônio de Queirós	PC	Cônego Manuel	1887 a 1889	LEI nº 81 (SÃO PAULO, 1887) Art. 1º - A direção do ensino

	Teles (Conde de Parnaíba)		Vicente da Silva		publico da província compete ao presidente da provincia e ao conselho superior, que a exercerão pelo director da instrucção publica e conselhos municipaes. Art. 99º - A nomeação do director da Escola Normal não poderá recahir em professores da mesma escola. Art. 100º - O director da Escola Normal prestará ao da Instrucção publica todas as informações e esclarecimentos que lhe forem pedidas.
GOVERNADOR	Prudente José de Moraes Barros	PRP	Caetano de Campos	1890 a 1891	DECRETO nº 27 (SÃO PAULO, 1890) Art. 14º - O cargo de director será nomeação do Governo e poderá ser um dos professores da escola, designados pelo governador.
PRESIDENTE	Jorge Tibiriçá Piratininga	PRP	Gabriel Prestes	1891 a 1898	
	Peixoto Gomide	PRP	João Alberto Sales	1898 a 1901	LEI nº 169 (SÃO PAULO, 1893) <i>addila diversas disposições á lei n. 88, de 8 de Setembro de 1892.</i> Art. 10º - A nomeação de directores das escolas complementares só poderá recahir em professores da mesma escola, os quaes perceberão mais a gratificação de 600\$000 annuaes. DECRETO nº 218 – Art. 318º - Os cargos de director de qualquer escola do Estado serão de livre nomeação do Governo e poderão recahir sobre professores cathedraicos dela.

Fonte: São Paulo (1880; 1887; 1890; 1893).

Pode-se observar nesse quadro que nas duas últimas décadas do século XIX, a Escola Normal de São Paulo esteve subordinada a três partidos políticos distintos, haja vista que era o Presidente ou o Governador da Província que nomeava o diretor, interferindo diretamente na designação do cargo. O Partido Liberal (PL) foi responsável pela escolha de três diretores, entre 1880 e 1887.

O Dr. Vicente Mamede de Freitas, formado pela Faculdade de Direito, já havia sido empossado no cargo de deputado pelo Partido Liberal, entre os biênios de 1864 e 1866, e foi o primeiro nome selecionado para assumir o cargo de diretor da Escola Normal de São Paulo. Não adepto à filosofia positivista, fundou o Colégio Culto à Ciência, localizado na cidade de

São Paulo, e o Colégio Vicente Mamede, além de assumir a missão de gerir a reabertura da Escola Normal de São Paulo e promover a sua reforma (DIAS, 2013).

O segundo diretor convidado foi o Dr. Paulo Borruoul, formado em Medicina, professor da 5ª cadeira – Francês, Física e Química –, que trabalhou junto com Vicente Mamede de Freitas no Liceu de Artes e Ofícios, vindo a substituí-lo. E o último, o Dr. José Estácio Correa de Sá e Benevides, filiado ao Partido Conservador (PC), formado pela Academia de Direito de São Paulo, já era lente da 3ª cadeira – História e Geografia, e também combateu à divulgação da ideologia positivista que vinha se fortalecendo na Escola Normal de São Paulo, instaurando um clima de intensa disputa interna na tentativa de reprimir as propostas positivistas; contudo retirou-se do cargo de diretor, mantendo-se na função de professor (Ibidem, 2013).

O Partido Conservador (PC), evidentemente contrário à expansão das ideias positivistas na Escola Normal de São Paulo, alterou a lei vigente para impedir a nomeação de professores ligados a essas propostas para o cargo de diretor, uma vez que se encontravam “contaminados” pela Filosofia de Comte e eram contrários à continuidade da Monarquia. Assim, nomeia o Cônego Manuel Vicente da Silva, professor de Retórica e Português, entre outras disciplinas, que travou divergências na Escola Normal de São Paulo (MONARCHA, 1999).

Nessa época, apesar da exoneração de Silva Jardim, permaneciam na Escola Normal de São Paulo – a compartilhar as ideias positivistas – Godofredo José Furtado e Cypriano José de Carvalho, cunhado de Miguel Lemos. O Presidente da Província, com a intenção de neutralizar os conflitos ideológicos e conter a expansão do positivismo, introduziu na Escola Normal de São Paulo a matéria Religião do Estado, em clara oposição à popularização da Religião da Humanidade (MONARCHA, 1999).

O Partido Republicano Paulista (PRP) assumiu a responsabilidade de equacionar o desequilíbrio existente entre as pequenas e precárias escolas primárias públicas em face do enorme contingente de analfabetos, reconhecendo a Escola Normal de São Paulo, enquanto formadora de professores, como peça fundamental para a solidificação da nação brasileira.

Com a Proclamação da República, a Congregação de Professores da Escola Normal de São Paulo reuniu-se manifestando incondicional adesão ao novo governo (Anexo B). Com a alteração governamental, o Dr. Rangel Pestana indicou para assumir o cargo de diretor, Caetano de Campos – médico e positivista – que adotou na reforma da instituição o Método Pestalozzi, marcando significativamente a trajetória pedagógica desta instituição, ao preferir uma base científica propedêutica:

É visível, portanto, a preocupação de formar um professor com enciclopédica informação científica, possivelmente para garantir uma visão naturalista do universo, considerada pelo cientificismo da época o objetivo de toda boa educação. [...] O resultado foi que o curso normal, efetivamente, tornou-se cada vez mais um curso geral de ciências e línguas, talvez um excelente curso de humanidades modernas, como então se dizia, um plano de ensino que incluísse línguas e ciências (REIS FILHO, 1995, p. 158-159).

Na reforma sugerida por Caetano de Campo, na década seguinte, o currículo da Escola Normal de São Paulo passou por diversas alterações, ampliando o ensino da língua para além do Vernáculo, Francês, Latim e Inglês; e nas disciplinas científicas deu-se o desdobramento das disciplinas. Diante do falecimento inesperado de Caetano de Campos, José Estácio Correia de Sá e Benevides assumiu, interinamente, a direção da Escola Normal de São Paulo, vindo a ser substituído por Gabriel Prestes²¹ – professor normalista, deputado, filiado ao Partido Republicano – que regulamentou a Lei nº 169 (REIS FILHO, 1995).

Gabriel Prestes não era um nome desconhecido de Cesário Motta, Secretário do Interior, e de Alfredo Pujol²². O contato com o Presidente da Província de São Paulo, Bernardino de Campos, ocorreu em excursão presidencial à cidade de Amparo, antes do advento da República, local da residência de Gabriel Prestes e de expressivo número de admiradores. Diante da emergente necessidade de formar novos professores, tem-se a criação dos cursos: a Escola Complementar²³ e o Jardim da Infância (GOLOMBEK, 2016).

A Escola Normal não poderá nunca formar mais de quarenta a cinquenta professores por ano, o que não corresponde de modo algum às necessidades crescentes do Estado. Atendendo a essa circunstância, o Congresso deu à Escola Complementar a faculdade de formar professores preliminares. A Escola Normal ficou, assim, compreendendo dois cursos de professores: um preliminar e outro complementar, ou antes: um primário e outro superior. Nestas condições, a Escola Normal chegará a formar mais de cem professores por ano (PRESTES, 1896 apud GOLOMBEK, 2016, p. 168).

²¹ “Ao tomar posse em 3 de outubro de 1893, no Cargo de Diretor da Escola Normal, Gabriel Prestes se tornava o primeiro normalista a dirigir a escola na qual se formara em 1888” (REIS FILHO, 1995, p. 108).

²² Alfredo Gustavo Pujol (1865 São João Marcos/RJ – 1930 São Paulo/SP) “Pujol desenvolveu [...] uma respeitável carreira política, iniciada no histórico ano de 1888, quando cursava o terceiro ano de seu curso jurídico. Empolgado com a abolição da escravidão, triste mancha do Império, encetou, ao lado de Francisco Glicério, a propaganda republicana em Campinas, pronunciando discursos e conferências políticas de cunho antimonarquistas. [...] Bacharelado em 1890, o Partido Republicano Paulista o elegeu deputado estadual em 1892, já na vigência de nossa primeira carta republicana, a Constituição Federal de 24 de fevereiro de 1891. Três anos depois, era nomeado Secretário do Interior e da Justiça, e dedicava-se à causa da melhoria do ensino” (COUTINHO, 2010, p.18).

²³ “São as escolas complementares, convertidas em curso normal primário, que vão difundir-se pelo interior para formar, em número suficiente, professores primários, especialmente a partir de 1903. A crônica deficiência quantitativa de professores para as escolas primárias encontrará solução com a implantação das escolas complementares nas cidades interioranas onde a clientela, construída da classe média urbana, encontrava no magistério primário condições de trabalho. Mas essa solução encontrada reduziu o plano de ensino das escolas elementares. Data de então a cultura geral superficial fornecida aos profissionais do magistério na Primeira República” (REIS FILHO, 1995, p. 161).

Esta Lei promoveu o dualismo na formação de professores, pois possibilitou que Escolas Normais e Cursos Complementares ficassem responsáveis pela formação de professores, para atender à crescente demanda de professores no Curso Primário.

Gabriel Prestes também foi responsável pela transferência da Escola Normal de São Paulo da Rua da Boa Morte para o novo edifício, uma construção imponente localizada na Praça da República e inaugurada em 02 de agosto de 1894, com um evento que reuniu autoridades do Estado de São Paulo. Essa obra foi resultado do Decreto nº 91, de 13 de outubro de 1890, que destinava os recursos obtidos com a loteria para a sua construção (REIS FILHO, 1995).

Para substituí-lo, assume o cargo de diretor da Escola Normal de São Paulo João Alberto Salles, advogado, coproprietário do jornal *A Província de São Paulo* e professor do Colégio Culto à Ciência²⁴ de Campinas. Salles acreditava na educação como elemento fundamental de solução para os problemas nacionais, entretanto, não assumia uma posição revolucionária diante das tradições. Quanto a isso, Reis Filho (1995, p. 31) explica:

A administração dos serviços públicos, inclusive o da educação, era colocada sob as influências político-partidárias. A oligarquia ruralista organizava-se, empolgando os postos-chaves do Partido Republicano Paulista e os representantes da classe média eram despojados de influência política. O servidor público era mais um funcionário do partido do que um membro da burocracia estatal.

Após a Proclamação da República, a Escola Normal de São Paulo foi ampliada em tamanho e qualidade, possibilitando comportar maior número de matrículas e oferta de novas disciplinas respaldadas no cientificismo, buscando a formação de professores mais preparados.

O regime republicano iniciou a organização sistemática e a expansão do ensino elementar e, apesar das questões políticas que envolviam as escolhas administrativas, deveu-se muito ao fato de que seus novos dirigentes também eram conhecedores das questões educacionais, inclusive alguns deles tendo exercido o magistério, como: Rangel Pestana, Américo Brasiliense, Gabriel Prestes, Arthur Breves, Artur Gomes, Américo de Campos, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade e Vicente de Carvalho (TANURI, 1994, p. 75).

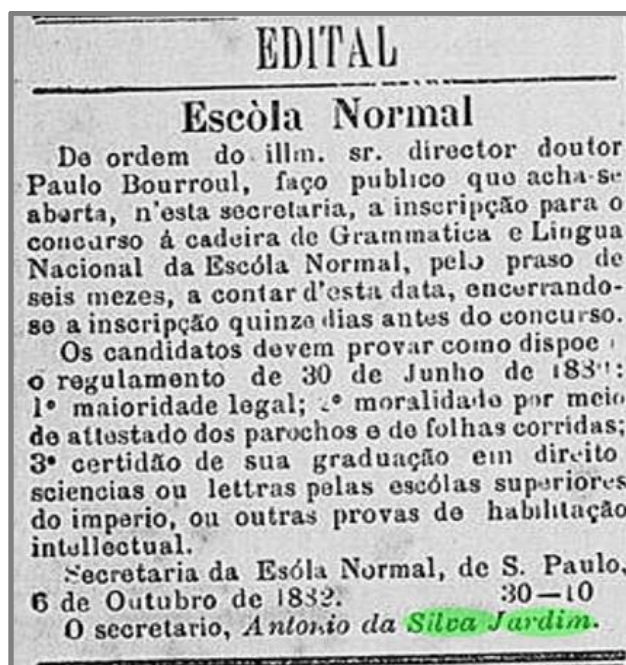
²⁴ Apesar de possuir nome homônimo ao colégio criado em São Paulo, “o ‘Culto à Ciência’ [de Campinas] foi criado em 1869, por uma sociedade do mesmo nome, composta por fazendeiros, comerciantes, militares e ‘intelectuais’ da época que se afirmavam positivistas, maçons e republicanos. Muitos dos homens implicados na fundação e na manutenção desses governos republicanos, como é o caso de Campos Salles, Francisco Glycério, Américo Brasiliense, Prudente de Moraes, Bernardino de Campos e outros” (MORAES, 2006, p. 15).

II – PROFESSORES DA PRIMEIRA CADEIRA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO

No final do século XIX, a escola contava com um corpo docente que frequentava congressos, proferia palestras, escrevia livros, teses e utilizava-se dos jornais para a divulgação de suas ideias pedagógicas ou posicionamentos políticos, participando ativamente da vida pública na Província/Estado de São Paulo.

Seja pela defesa de práticas tradicionais ou movido pela busca de práticas pedagógicas inovadoras, os professores da 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Nacional” da Escola Normal de São Paulo eram referências no ensino. Uma vez aprovados por meio de concurso público, precisavam também atender alguns pré-requisitos exigidos para o efetivo exercício do cargo: ser maior de idade; comprovar moralidade por meio de atestado fornecido pelos párocos, não possuir condenação e apresentar certidão de graduação em Direito, Ciências ou Letras pelas escolas superiores do Império.

Figura 01 – Edital Escola Normal de São Paulo.



Fonte: Correio Paulistano (31 de outubro de 1882/p.03).

Os docentes da Escola Normal de São Paulo, por terem atendido às exigências requeridas para o exercício do cargo e obtido satisfatório resultado na aferição dos seus

conhecimentos, já adquiriam *status* na sociedade letrada, sendo reconhecidos como portadores intelectuais de concepções pedagógicas.

2.1 – Vicente Mamede de Freitas

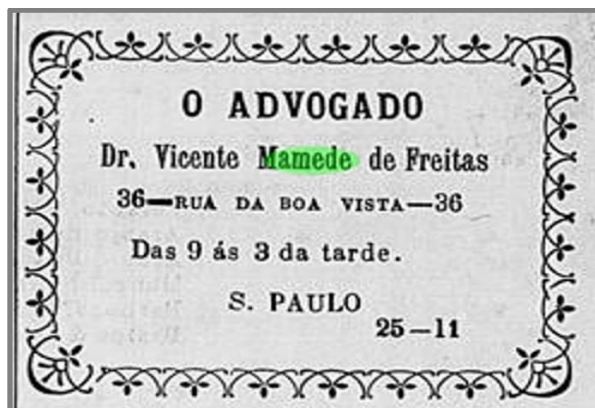
Nascido em São Paulo, em 17 de agosto de 1836, é filho de Joaquim Antônio de Freitas e Maria Christina de Freitas; estudou na Academia de Direito do Largo de São Francisco entre 1851 a 1855. Conforme Dias (2013), dedicou-se ao magistério em vários colégios, ministrando aulas de Filosofia, História, Matemática, Francês e Latim, sendo considerado grande latinista. Em 1856, fundou em São Paulo o Colégio Culto à Ciência, instalado na Rua da Constituição (atual Florência de Abreu); ganhou um homônimo em Campinas, fundado posteriormente em 1874 (GOLOMBEK, 2016).

Em 1859, Vicente Mamede exerceu a advocacia em São Carlos, onde se casou com Mazaria Maria Botelho, tendo lá iniciado suas atividades políticas, filiando-se ao antigo Partido Liberal; em 1860, foi nomeado promotor na Capital e, de volta a São Paulo dessa vez na política, nos biênios de 1864-1865 e 1866-1867, exerceu o mandato de deputado da Assembleia Provincial (DIAS, 2013).

Anos mais tarde, retomou a ideia de gerir sua própria escola, inaugurando-a em 1875 – o Colégio Vicente Mamede – com ensino nos níveis primário e secundário, disponibilizando o estudo de todas as disciplinas exigidas no exame de ingresso na Faculdade de Direito de São Paulo, onde seus alunos obtiveram resultados eficientes nas provas de línguas: Latim, Português, Francês e Inglês, segundo noticiado pelo jornal *A Província de São Paulo*, em 03 de dezembro de 1876 (DIAS, 2013). Em abril de 1879, Mamede transferiu a direção do seu Colégio para o Dr. Francisco Rangel Pestana.

Desse período, Golombek (2016) cita o nome de dois de seus ex-alunos ilustres: Manuel Ferraz de Campos Salles e Antônio de Anhaia Mello. Nesse interim, também atuou na advocacia, prestando serviço jurídico na Província de São Paulo.

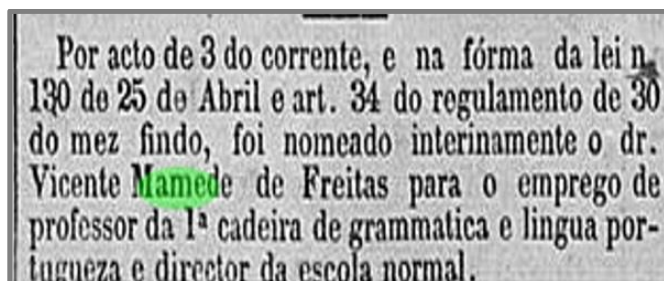
Figura 02 – Anúncio.



Fonte: Correio Paulistano (04 de junho de 1880/p.03).

Com a reabertura da Escola Normal de São Paulo²⁵, em agosto de 1880, Vicente Mamede de Freitas assumiu interinamente a 1ª cadeira – “Grammatica e lingua portugueza” – acumulando essa atividade com seu cargo de Diretor, o que lhe era permitido pelo Regulamento Interno de 30 de junho de 1880. Sua nomeação à 1ª cadeira se deu por Ato de 5 de abril de 1882.

Figura 03 – Nomeação de Vicente Mamede de Freitas.



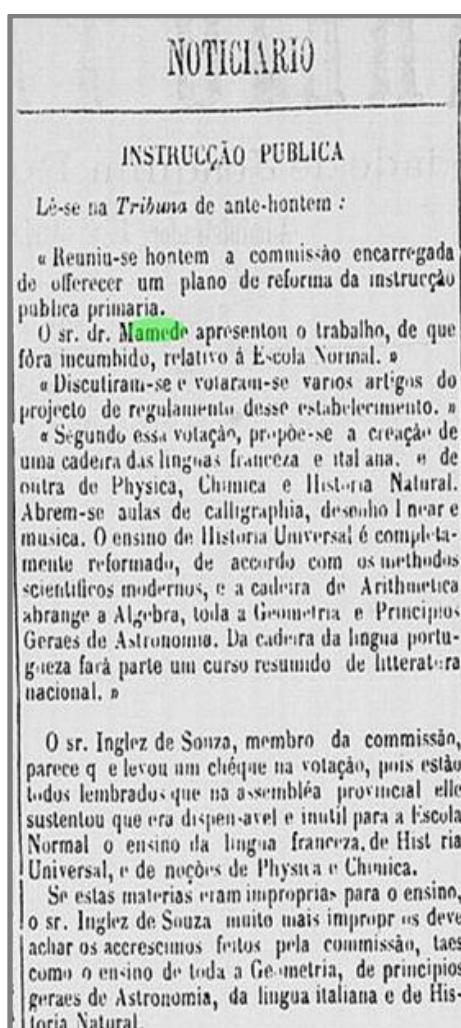
Fonte: Correio Paulistano (06 de julho de 1880/p.02).

Na condição de diretor da Escola Normal de São Paulo, Vicente Mamede de Freitas participou da comissão que tratou da Reforma da Instrução Pública Primária, instituída em setembro de 1880, em atendimento à solicitação do Presidente da Província, Laurindo Abelardo de Brito, ficando responsável por apresentar propostas pertinentes à Escola Normal de São

²⁵ Conforme Rodrigues (1930, p. 116), em 1881, a Escola Normal de São Paulo é transferida do Edifício do Tesouro Provincial para a sua nova sede, Rua da Boa Morte, nº 39. “A Rua da Boa Morte, que constituía outr’ora um prolongamento da Rua do Carmo, foi ultimamente absorvida por esta; ella começava mais ou menos na Travessa das Flores, em cuja esquina está hoje o grupo escolar do Carmo, e ia terminar na Ladeira da Tabatinquera, pouco além da igreja que lhe dava nome. O predio da Escola Normal ficava á esquerda de quem segue em direcção áquela ladeira, algumas dezenas de metros aquem da Ladeira dos Carmelitas. Era um sobradão de largo beiral á antiga, e mediocre apparencia exterior; o interior não era mais favorecido, embora no predio houvesse funcçãoado, entre 75 e 80, um collegio de meninas que chegou a ter bastante notoriedade. (*) O Imperador que o visitou, segundo se diz, depois de ali installada a Escola Normal, tão mal impressionado ficou ao percorre-lo que o qualificou de pardieiro.”

Paulo²⁶ (GOLOMBEK, 2016). As decisões da comissão tiveram ampla divulgação na imprensa, principalmente nos jornais *A Província de São Paulo* e *Correio Paulistano*. Ademais, participaram das discussões Inglês de Souza, Godofredo José Furtado, Américo Brasiliense e Francisco Aurélio Carvalho. Dentre as sugestões do diretor Vicente Mamede de Freitas, lente da 1ª cadeira – “Grammatica e língua portugueza” – destaca-se a inclusão do curso resumido de Literatura Nacional, com enfoque aos textos literários produzidos no Brasil, no intuito de valorizar a nacionalidade.

Figura 04 – Noticiário – Instrução Pública.



Fonte: Correio Paulistano (04 de dezembro de 1880/p. 02).

²⁶ Na Escola Normal de São Paulo, Vicente Mamede de Freitas foi contemporâneo dos professores: Godofredo José Furtado, da 2ª cadeira – Aritmética e Geometria; José Estácio Correia de Sá e Benevides, da 3ª cadeira – História e Geografia; Inácio Soares de Bulhões Jardim, da 4ª cadeira – Pedagogia e Metodologia; e, Paulo Bourroul, da 5ª cadeira – Francês, Física e Química (REIS FILHO, 1995).

Com a incumbência de propor sugestões para a reforma da instrução pública primária, cada membro da comissão seria responsável por um tema, cabendo ao diretor da Escola Normal de São Paulo, Vicente Mamede, analisar o seu programa de ensino com esse fim. Após estudo, Vicente Mamede apresentou as suas considerações visando alterar o programa de ensino da Escola Normal de São Paulo para melhor preparar os normalistas aos desafios educacionais prementes, apesar de contrariar as propostas defendidas pelo deputado Inglês de Sousa.

Em razão da notoriedade de seus membros, a comissão conquistou autonomia para a implantação de um plano de ensino novo, mesmo assim, a reforma da instrução pública e o plano curricular da Escola Normal de São Paulo eram campos de discussões pedagógicas e políticas divergentes, com ampla divulgação pública nos jornais, o que dividia a opinião da intelectualidade paulistana. As sugestões propostas por Vicente Mamede de Carvalho não foram implantadas de imediato, porém, em 1884, foram incluídas as disciplinas de Língua Francesa, Física e Química; em 1888, de Caligrafia e Desenho; e em 1890, a disciplina de Música, como ele havia sugerido anteriormente.

No decorrer desse mesmo ano, na Escola Normal de São Paulo foram efetivados os professores anteriormente nomeados durante a presidência do Dr. Laurindo Abelardo de Brito, sem que tivessem prestado concurso, conforme exigia o Regulamento (RODRIGUES, 1930). Na ocasião, sem que o diretor Vicente Mamede de Freitas prestasse maiores esclarecimentos sobre o caso, foram efetivados Paulo Bourroul (em 5 de abril); Ignácio Soares Bulhões Jardim (em 19 de abril); e Godofredo José Furtado (em 27 de setembro).

No período em que se deu a direção por Vicente Mamede de Freitas, a Escola Normal de São Paulo iniciou uma nova fase ao ampliar a duração do curso de dois para três anos, o que possibilitou acréscimos na formação propedêutica do professor primário. Sob sua direção, deu-se a criação do curso preparatório anexo que permitiu o exercício prático de novos métodos de ensino, tão bem utilizados por Silva Jardim na sua atuação como professor da seção masculina (REIS FILHO, 1995).

Em 16 de setembro de 1882, o diretor e lente da 1ª cadeira – “Grammatica e lingua portugueza” – se exonerou das funções exercidas na Escola Normal de São Paulo, após receber a confirmação de sua aprovação no concurso para o cargo de professor da Faculdade de Direito²⁷, da qual foi, em 1912, nomeado diretor pelo Presidente da República, Rodrigues

²⁷ “No concurso da Academia de Direito, por sua vez, Vicente Mamede de Freitas apresentou à Congregação da Faculdade a dissertação intitulada *Memória histórica acadêmica da Faculdade de Direito*. Após realizar brilhantes provas, foi nomeado

Alves. No ano seguinte, em discurso proferido ainda nessa Instituição, posicionou-se contrário aos sistemas filosóficos positivistas (CORREIO PAULISTANO, 20-04-1883).

Ainda em 1883, Vicente Mamede ministrou aulas gratuitas de Português no Liceu de Artes e Ofícios, compondo a diretoria provisória com outros professores e ex-professores da Escola Normal de São Paulo. Vicente Mamede de Freitas, viúvo e pai de três filhos, faleceu na capital paulista, em 9 de agosto de 1918 (DIAS, 2013).

2.2 – Theóphilo Odorico Dias de Mesquita

Nascido na Província do Maranhão, em 8 de novembro de 1854, filho do bacharel Odorico Antônio Dias, família de origem pobre, era sobrinho de Gonçalves Dias²⁸ e, assim como seu tio, também possuía veia poética e literária.

Theóphilo Odorico Dias de Mesquita mudou-se para Rio de Janeiro em 1875, a fim de dedicar-se aos exames preparatórios (DIAS, 2013), e antes de ser aprovado na Academia de Direito de São Paulo, já iniciara sua carreira literária na cidade:

Crítica do liberalismo; O problema do trabalho – o 1º sobre política e o 2º sobre finanças, publicados no periódico de S. Paulo, *A Província*. Os livros que publicou são: *Flores e amores*: poesias. Caxias Maranhão, 1874, 129 pags. In 8º; *Cantos Tropicaes*: poesias. S. Paulo, 1878; *Lyra dos verdes annos*: poesias. S. Paulo, 1878; *Fanfarras*: poesias. S. Paulo, 1882; *A comédia dos deuses*: poema precedido de uma introdução por M. Pinheiro Chagas. S. Paulo, 1888. [...] Theóphilo Dias tem poesias em várias revistas e coleções, como: *Flores funestas* – *A mantilha* – *A nuvem* – *Passeio matinal* – *A esphyngue* – na Revista Brasileira, tomo 3º, pags. 347 a 352; *A glória* – Na homenagem da Revista Brasileira a Luiz de Camões. Rio de Janeiro, 1880. Há finalmente

lente substituto da mesma Faculdade. Iniciando suas atividades como substituto, foi efetivado em 5 de maio de 1887 na cadeira de Direito Civil. O Dr. Mamede, aliás, era profundo conhecedor do Direito Romano e do direito Português” (DIAS, 2013, p. 296).

²⁸ “ANTÔNIO GONÇALVES DIAS (Caxias, Maranhão, 1823 – Costas do Maranhão, no navio ‘Ville de Boulogne’, 1864). Filho de um comerciante português e de uma mestiça, talvez cafusa, pois o poeta se dizia descendente das três raças que formaram a etnia brasileira. Estudou Leis em Coimbra, conhecendo, por volta de 1840, a poesia romântica-nacionalista de Garrett e Herculano que vincaria para sempre a sua linguagem. São frutos do contato com clima saudosista português os dramas históricos *Patkull*, *Beatriz Cenci*, *Leonor de Mendonça*. Mas, já nessa fase, amadurecia o poeta voltado para a pátria e para o índio, de que foi o nosso grande idealizador. Retornando ao Brasil, em 1845, aproximou-se do grupo de Magalhães e obteve a proteção imperial que não mais lhe faltaria. Foi nomeado Professor de Latim e História do Brasil no Colégio Pedro II e recebeu, mais tarde, várias comissões para viagens e estudos. Publicando os *Primeiros Cantos* (1846), firma renome de grande poeta, logo ratificada pelos *Segundos Cantos* e *Sextilhas de Frei Antão* (1848) e pelos *Últimos Cantos* (51) [...]” (BOSI, 1997, p. 114-115). Segundo Cavaliere (2002 apud VIDAL NETO, 2010), Gonçalves Dias participou do “grupo maranhense” formado, dentre outros, de Odorico Mendes e Francisco Sotero dos Reis; foi considerado o período racionalista (1802-1881), sobretudo com a influência da *Grammatica Portugueza*, escrita por Francisco Sotero dos Reis, valendo-lhe a crítica da pouca importância prestada ao português brasileiro.

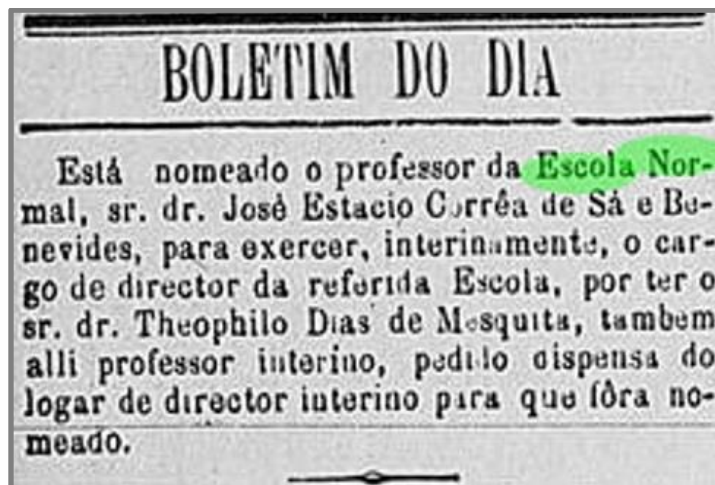
deste autor um: *Prefácio* às poesias de Augusto de Lima. Rio de Janeiro, 1887 (BLAKE, 1902 apud DIAS, 2013, p. 281, grifos do autor).

Seu talento como escritor chegou a ser reconhecido pelo jornal *A Província de São Paulo*, em notas publicadas nos dias 03 de dezembro de 1876 e 07 de junho de 1878, tendo sido também colaborador, por muitos anos, do *Almanaque Literário de São Paulo*, contribuindo com a organização, a criação e a redação da *Sociedade dos Homens de Letras*, da *República das Letras*, da *Sociedade de Ensaaios Literários*, do *Atheneu Jurídico Literário* e do *Grêmio de Letras e Artes* (DIAS, 2013).

Na década de 1880, o nome de Theóphilo Dias continuou sendo destaque no jornal *Correio Paulistano*, devido ao uso de suas obras literárias na abertura de cerimônias, como as ocorridas no Centenário de Camões e no salão no *Club Gymnastico Portugez* (CORREIO PAULISTANO, 13-06-1880). Porém, foi com a obra *Fanfarras*, em 1882, que Theóphilo Dias cristalizou o movimento parnasiano caracterizados por poemas escritos em alexandrinos, seguindo os metros tradicionais da língua portuguesa. Diferente do impulso empregado pelo romantismo de José de Alencar impregnado de expressões coloquiais, dialetos e níveis distintos de fala brasileira, os parnasianos buscavam o ideal de clareza sintética, de conformismo às gramáticas portuguesas (BANDEIRA, 2011).

Theóphilo Dias casou-se com Gabriella de Andrada, filha do Conselheiro Martim Afonso de Andrada, e em 1877 matriculou-se na Faculdade de Direito, recebendo o título de bacharel em 1881. Segundo Rodrigues (1930), no ano seguinte, ele foi convidado a assumir os cargos que eram ocupados por Vicente Mamede de Carvalho; no entanto, declinou do cargo de diretor da Escola Normal de São Paulo, passando a ministrar, interinamente, a partir de setembro de 1882, apenas as aulas da 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugeza”.

Figura 05 – Nomeação – Theóphilo Dias de Mesquita.



Fonte: Correio Paulistano (23 de novembro de 1882/p. 02).

De acordo com o previsto na Lei nº 130 (SÃO PAULO, 1880), a direção da Escola Normal de São Paulo seria atribuída a um professor da própria Instituição; e com a recusa do professor Theóphilo Dias, outro professor da Instituição deveria assumir o cargo²⁹. De acordo com o jornal *Correio Paulista*, o cargo foi assumido, provisoriamente, por José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, sendo este substituído, interinamente, por Paulo Bourroul, professor da 5ª cadeira – Francês, Física e Química (DIAS, 2013).

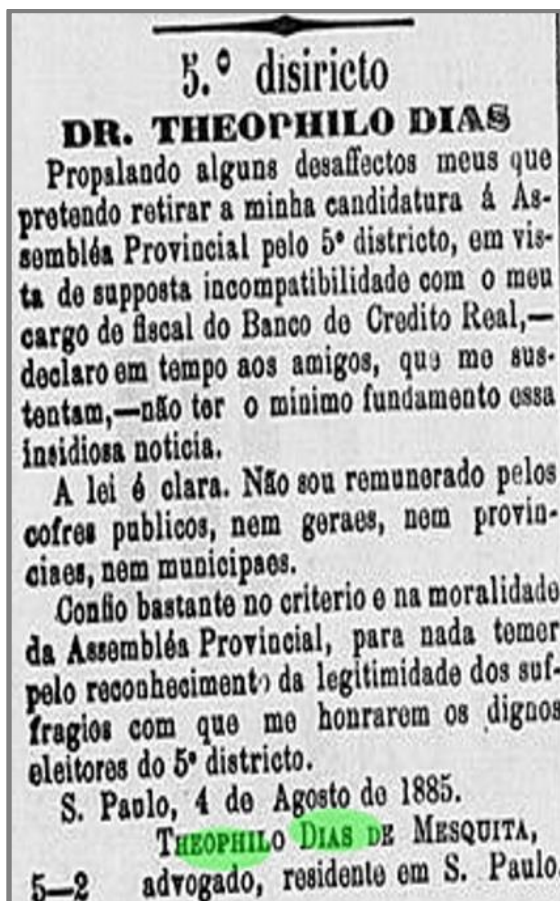
Em razão das divergências profissionais, Theóphilo Dias discutiu com Silva Jardim, à época professor da escola anexa (seção masculina), por não ter concordado com a sua proposta de ampliação do horário para os exercícios práticos aos alunos normalistas do 1º ano, até, então, restritos aos alunos do 3º ano. Insatisfeito com a aprovação da proposta pela Congregação, Theóphilo Odorico Dias de Mesquita acusou Silva Jardim de faltar com o cumprimento dos seus deveres e encaminhou um relatório do fato ocorrido ao conhecimento do governo e, sem ter obtido o apoio dos colegas, exonerou-se.

Em 23 de dezembro de 1882, Theóphilo Dias foi substituído na 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo pelo bacharel Padre Joaquim da Costa Guedes (BAUAB, 1972 apud DIAS, 2013). E após sua saída da Escola Normal de São Paulo, elegeu-se deputado da Assembleia Provincial pelo 5º distrito, tendo na ocasião recebido questionamentos quanto à

²⁹ Theóphilo Odorico Dias de Mesquita esteve acompanhado dos seguintes professores na Escola Normal de São Paulo: Godofredo José Furtado, da 2ª cadeira – Aritmética e Geometria; José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, da 3ª cadeira – Geografia Geral, História do Brasil e da Província, História Sagrada e Universal; Ignácio Soares Bulhões Jardim, da 4ª cadeira – Pedagogia e Metodologia, Doutrina Cristã; pela 5ª cadeira – Francês, Física e Química respondia Paulo Bourroul que acumulou – ao de professor – o cargo de diretor (DIAS, 2013).

lisura da sua candidatura, isso por acumular o cargo de fiscal do Banco de Crédito Real e Hypotecario, considerado incompatível o seu exercício nos termos legais.

Figura 06 – Candidatura Provincial.



Fonte: Correio Paulistano (06 de agosto de 1885/p. 02).

Ainda que afastado das atividades na Escola Normal de São Paulo, Theóphilo Dias continuou exercendo o magistério no Liceu de Artes de Ofícios, ministrando aulas de Estética. À época, sua atuação na política, no exercício da advocacia e nos meios culturais, ainda lhe renderia muitas notícias nos jornais. Em 1887, com o intuito de demonstrar o seu apoio às ideias separatistas da Província de São Paulo, defendidas por Júlio Ribeiro e propagadas em seus panfletos distribuídos com certa regularidade intitulada *Procellarias*, Theóphilo Dias escreveu o poema alexandrino homônimo, publicado em 23 de janeiro de 1887, enaltecendo o temperamento combativo do amigo.

Figura 07 – Poema *Procellarias*.

“[...] Assim vêm, assim vão as brancas avessinhas,
 Affrontando o furor as tormentas marinhas;
 Desdenhosas da paz, fugindo á calma,
 Libradas nos tufões. – A luta na inebria.
 Os genios são assim: como as filhas do oceano,
 Pairam sobre os bulhões do pensamento humano,
 Arrastando do mal a infrene tempestade,
 – Precursos do bem, e nuncios de verdade:
 O torpor lhes repugna; o combate as convida;
 Só a luta os attrai – porque a luta é a vida.

Fonte: (RIBEIRO, 1887/[1990], p. 27).

Júlio Ribeiro, republicano, teceu críticas ao Partido Republicano Paulista (PRP), nas páginas de *Procellarias*, quanto a suas raízes oligárquicas. Sincero em seus julgamentos, não escondeu a admiração que sentia em relação ao escritor e amigo Theóphilo Dias, e em agradecimento ao poema que lhe foi dedicado, assim se pronunciou:

O creador da Matilha, o mais correcto dos actuaes poetas brasileiros, Theophilo Dias, traduziu para alexandrinos soberbos a prosa descorada do nosso primeiro editorial. Temos orgulho em oferecer aos nossos leitores esta peça admiravel. E demos-lhe o nosso lugar de honra: *à tout seigneur tout honneur* (RIBEIRO, 1887/1990, p. 25, grifo do autor).

Em São Paulo, dois anos depois, no dia 29 de março, faleceu Theóphilo Odorico Dias de Mesquita.

2.3 – Joaquim da Costa Guedes

O bacharel Padre Joaquim da Costa Guedes ingressou na Escola Normal de São Paulo para ocupar o cargo de professor da 1ª cadeira após a saída do professor Theóphilo Odorico Dias de Mesquita, tendo atuado como docente nesta Instituição entre dezembro de 1882 e abril de 1883³⁰ (DIAS, 2013).

³⁰ Ao ingressar na Escola Normal de São Paulo, Joaquim da Costa Guedes trabalhou com os professores das seguintes cadeiras: Godofredo José Furtado, da 2ª cadeira – Aritmética e Geometria; José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, da 3ª cadeira – História e Geografia; Ignácio Soares Bulhões Jardim, da 4ª cadeira – Pedagogia e Metodologia; Paulo Bourroul, da 5ª cadeira – Francês, Física e Química (DIAS, 2013).

Em razão do desentendimento ocorrido entre Theóphilo Dias e Silva Jardim, Joaquim da Costa Guedes assumiu a 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza”. Devido à necessidade de preenchimento imediato da vaga de docente da 1ª cadeira, tanto ele quanto o seu antecessor não haviam prestado concurso, sendo assim, ambos assumiram o cargo interinamente.

Logo foi aberto o concurso³¹ para seu provimento definitivo, realizado em 04 de outubro de 1882, para atender às exigências da Lei nº 130 (SÃO PAULO, 1880), que em seu artigo 4º previa a nomeação sem concurso por um prazo breve e que não poderia exceder um ano. Além disso, o artigo 6º, indicava que havendo a necessidade de substituição, a mesma seria proferida pelo Presidente da Província, dando preferência a professores formados pela Escola Normal.

Na ocasião, candidataram-se “o professor do Curso Anexo à Escola Normal, Silva Jardim; o então já conhecido filólogo e autor da *Grammatica Portugueza* (compêndio que alguns anos mais tarde foi adotado no curso dessa Escola), Júlio Ribeiro; e Manoel José de Lapa Trancoso” (DIAS, 2013, p. 206), tendo sido aprovado em primeiro lugar Antônio da Silva Jardim.

Não foram encontrados outros registros sobre o professor Joaquim da Costa Guedes que ministrou aulas na 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” num período de quatro meses, o tempo necessário para abertura de concurso e seleção de um novo docente, conforme exigido no regimento interno da Escola Normal de São Paulo, não constando a sua inscrição.

2.4 – Antônio da Silva Jardim

Em Capivari, no Estado do Rio de Janeiro (RJ), nasceu Antônio da Silva Jardim, no dia 18 de agosto de 1860. Filho de Gabriel da Silva Jardim e Felismina Leopoldo de Mendonça Jardim, Antônio da Silva Jardim aprendeu as primeiras letras muito cedo, com um ex-aluno do seu pai – professor e agricultor – que “mantinha uma modesta escola primária na vila de São João da Barra” (DIAS, 2013, p. 126). Aos 11 anos de idade foi aprovado na prova pública de primeiras letras (QUEIROZ, 1967), quando também começou a auxiliar seu pai nos trabalhos

³¹ Segundo Golombek (2016), em 1883, a vaga para a cadeira de Português foi disputada em concurso por Silva Jardim, Júlio Ribeiro e Carlos Reis. Para Rodrigues (1930, p. 119), “A cadeira do Dr. Mamede, embora provida interinamente, foi posta em concurso Inscreveram-se para ela trez candidatos: o Dr. Antonio da Silva Jardim, professor da cadeira masculina do Curso Annexo, o Dr. Manoel José da Lapa Trancoso e o Professor Julio Ribeiro, que já gozava então de justo renome pelos seus trabalhos sobre philologia e o seu destemor como polemista”.

didáticos. Em virtude dos problemas com a saúde que acometeram seu genitor, Antônio da Silva Jardim o substituiu, integralmente, no exercício do magistério³².

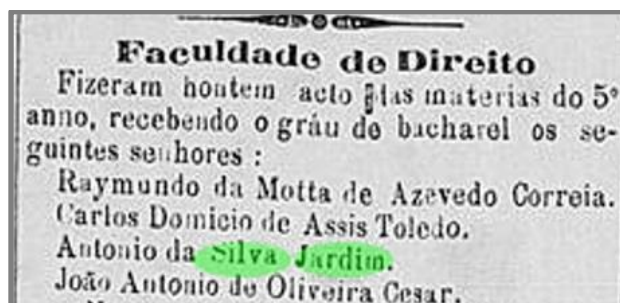
Conforme Guzzo (2003), Silva Jardim teve como empecilhos à sua formação educacional, a doença – varíola benigna – e os escassos recursos financeiros da família. Para reverter essa situação, após curar-se, retomou os estudos no Colégio Silva Pontes, em Niterói (RJ), em 1873. Um ano depois, prosseguiu os estudos transferindo-se para o Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro, vindo a concluir o curso secundário no Externato Jasper, em 1875, período em que se dedicou a ministrar aulas particulares e exercer atividade remunerada no comércio.

Em março de 1878, o curso da sua vida foi alterado decisivamente com a mudança para São Paulo, onde se matriculou na Faculdade de Direito³³, vindo a ser calouro com 18 anos incompletos. Nas palavras de Guzzo (2003, p. 13), foi nessa fase da vida que Silva Jardim,

[...] quis sobressair-se intelectualmente, ganhar popularidade. Estreou no jornalismo acadêmico da capital paulista [...]. No meio acadêmico teve inúmeros conflitos de ordem política e científica, e acabou não conseguindo a esperada liderança naquele ambiente estudantil, literário e boêmio [...]. Desde os tempos de estudante de Direito já expunha as suas ideias republicanas em jornais.

Mantendo-se até ser diplomado no curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em 1º de dezembro de 1882.

Figura 08 – Faculdade de Direito.



Fonte: Correio Paulistano (02 de dezembro de 1882/p.02).

³² A versão de que Silva Jardim teria substituído o pai nas atividades pedagógicas, encarregado da disciplina, é apresentado de forma semelhante em Guzzo (2003) e Queiroz (1967), entretanto, Lima (1987) diverge e acrescenta a informação de que Silva Jardim teria auxiliado o pai juntamente com a irmã mais nova que, por sua vez, apresentava excelentes dotes intelectuais, vindo a substituir não propriamente o seu pai, mas outro professor enfermo.

³³ “Por Decreto do Imperador D. Pedro I, foi fundada, em 11 de agosto de 1827, a *Academia de Sciencias Juridicas e Sociais de São Paulo*, inaugurada em 1º de março de 1828, com 33 alunos” (CENCIC, 2009, p. 5). O nome da instituição foi alterado anos mais tarde, segundo Cunha (2007, p. 103): “Em 1854, por decreto de 28 de abril, os cursos jurídicos foram transformados em *faculdades de Direito*.”

Instalado na Rua de Santo Amaro, Antônio da Silva Jardim passeava com seus colegas “ao pôr do sol pelos campos adjacentes, ‘recitando versos ou discursos’, ou no calor do dia banhando-se em bando no córrego próximo” (JARDIM, 1891 apud BRUNO, 1991, p. 1256).

Na Província de São Paulo, a Faculdade de Direito representava um espaço fomentador de novas ideias, campo fértil para calorosas discussões de grupos estudantis. Tanto as interações promovidas quanto as divergentes concepções ideológicas que, à época circulavam, foram fundamentais para a fomentação dos projetos defendidos por Silva Jardim ao longo de sua carreira e vida pública. É nesse universo que se insere Silva Jardim; como estudante participou da intensa movimentação intelectual vivenciando, inclusive, episódios polêmicos nos grêmios estudantis, ao compartilhar leituras e discutir temas polêmicos posicionando-se politicamente.

Ainda no seu primeiro ano residindo em São Paulo, Silva Jardim foi apresentado a Herculano Marcos Inglês de Sousa, diretor da Tribuna Liberal, “órgão monarquista, encarregando-o da revisão [do jornal] e de uma seção puramente literária” (QUEIROZ, 1967, p. 44). Apesar de se encontrar em jornal contrário aos anseios republicanos por ele demonstrados, Silva Jardim se considerava, diante da função executada, apartidário, pois se restringia a discutir os temas de ordem literária.

Em 1879, o então deputado da Assembleia Legislativa de São Paulo, Inglês de Sousa, por sugestão do Presidente da Província, Laurindo de Brito, foi encarregado de redigir, após discussão dos deputados e conversão em lei, o projeto que autorizou a reabertura da Escola Normal de São Paulo (GOLOMBEK, 2016). Nesse ínterim, Silva Jardim foi convidado por Inglês de Sousa para trabalhar como professor de Português do Curso Anexo à Escola Normal, na seção masculina, assumindo-a em 1880, acumulando também a função de professor particular, o que garantiria a sua independência financeira em São Paulo, possibilitando, ainda, auxiliar sua família (QUEIROZ, 1967).

Foi também nesse período que se deu o contato de Silva Jardim com o positivismo, sendo um dos “recrutados” de Miguel Lemos, uma vez que estava mais próximo das ideias reformistas e, como educador, se aproximava da filosofia de Augusto Comte (FERNANDES, 2008, p. 101). Em discurso proferido no *Club Republicano* de São Paulo, em 7 de abril de 1888, entrou em defesa do positivismo:

Nas academias forma-se mesmo, ao lado da doutrina obrigatória e metafísica, a doutrina livre e científica, obrigando a mocidade e seus mestres ao estudo dos novos e verdadeiros ideais. Sirvam de exemplo Paranhos, diretor da

Escola Politécnica³⁴, reconhecendo-se a necessidade de ler Augusto Comte, os lentes da Escola Médica do Rio, recebendo das teses inaugurais de seus discípulos as indicações da biologia positivista, e os da Faculdade de Direito de São Paulo, já combatendo sistematicamente e, já aceitando, com benévolo silêncio, as novas doutrinas de seus alunos (JARDIM, 1888/1978, p. 117).

Mesquita (2012) explica que Comte – autor do *Curso de Filosofia Positiva* (entre 1830 e 1842) e de *Sistema da Política Positiva* (1845) – para criar a sua filosofia, apoiou-se em três pilares: uma Filosofia da História (influenciada por Condorcet), a criação das Ciências, e a classificação das Ciências. Para este filósofo, o desenvolvimento da compreensão intelectual da humanidade atenderia a três estados teóricos: teológico ou fictício, metafísico ou abstrato e científico ou positivo.

Conforme esclarece Arana (2007), o estágio teológico é o ponto de partida do homem na sua trajetória intelectual vivenciada ainda na infância, de forma espontânea e na tentativa de explicar os fatos misteriosos; o pensamento metafísico consiste em investigar os fatos, porém substituindo os agentes sobrenaturais por entidades abstratas; o científico é o regime definitivo da razão humana ao se combinar o raciocínio com a intuição para, então, interpretar os acontecimentos.

A reforma da Ciência atingiu seu acabamento com a instauração da Sociologia – termo criado por Comte em 1838 em substituição à física social que libertou o homem das ideias ligadas à Teologia e à Metafísica³⁵, a partir da qual propôs a investigação dos fatos sociais de forma tão objetiva quanto era praticada nas outras ciências naturais (MESQUITA, 2012). Sua doutrina filosófica positivista criou a Religião da Humanidade como instrumento de reforma intelectual do homem para, por meio dela, reorganizar toda a sociedade (LINS, 1964).

Mediante a substituição do Deus cristão pela Humanidade, dos santos pelos grandes vultos – Moisés, Homero, Aristóteles, Dante, Guttenberg, Shakespeare e Descartes, e do individual pelo coletivo, o proletariado viria a ser “o elemento principal da solidariedade, uma

³⁴ Segundo Cunha (2007, p. 95-96), “Na Escola Central, criada em 1858, a partir da Escola Militar, passaram a existir dois cursos, o de Engenharia Civil e o de Engenharia Geográfica. [...] Em 1874, a Escola Central passou para a administração do ministro do Império, com o nome da Escola Politécnica, formando quatro especialidades de engenheiros (engenheiro civil, de minas, geógrafo e industrial) e duas especialidades de bacharéis (em Ciência Física e Naturais e em Ciências Físicas e Matemática)” perdendo suas características militares.

³⁵ “Vista muitas vezes como uma inversão da Teologia, a Metafísica tem para os positivistas uma natureza contraditória. Por essa razão, os sistemas metafísicos quase nunca possuem consistência interna. Todas as manifestações metafísicas sempre se caracterizam pela sua invariável tendência de tentar sujeitar o mundo materialmente, em vez de sujeitar a mente ao mundo material” (MESQUITA, 2012).

espécie de consciência do interesse geral” (LAGARRIGUE, 1926 apud MESQUITA, 2012, p. 41).

Na cidade do Rio de Janeiro, em 22 de setembro de 1888, Antônio da Silva Jardim, com base na visão evolutiva das mudanças sociais e políticas, contrapõe-se ao discurso proferido por Joaquim Nabuco sobre o movimento republicano:

Que foi a Revolução Francesa senão o produto do egoísmo das massas ferido? Podeis supor que todo o trabalho de destruição do riso de *Voltaire*, do misticismo revolucionário de *Rousseau*, ou que todo o esforço científico de *Diderot* com a Enciclopédia, fossem bastante para produzir aquele medonho cataclismo, se a fome não tivesse chegado ao povo, depois de uma larga série de desmandos administrativos e financeiros. [...]. Não; todas as revoluções vêm de um motivo egoístico, que, suficientemente generalizado, torna-se social, e, com a base econômica, é que a revolução chega à transformação política, melhorando então as condições de liberdade, de paz e de ordem da sociedade (JARDIM, 1889/1978, p. 209, grifos nosso).

Silva Jardim enfatizou a desigualdade social como elemento deflagrador das revoluções, porém, reconheceu os iluministas como precursores intelectuais das questões igualitárias ao citar Voltaire, Rousseau e Diderot. Os ideais iluministas defendidos pelos intelectuais do século XVIII enfatizaram que “as leis e o direito sejam *naturais*, ou seja, nasçam como o próprio homem. [...] o direito *natural*, em oposição ao chamado direito positivo ou histórico” (ODILA, 2012, p. 161, grifos do autor), com igualdade de direitos, alicerçada na divulgação das descobertas científicas e no distanciamento do controle dogmático da igreja católica que, por si só, não conduziria à revolução. No entanto, segundo Hobsbawm (2001), a revolução advém da diferença crucial existente entre o mero colapso de um velho regime e sua substituição rápida por um novo.

A *Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios (1750-1772)*³⁶ não se deve apenas ao esforço científico de Diderot, como foi poeticamente citado por Silva Jardim, apesar de ter sido ele o “autor da parte mais extensa desta Enciclopédia, da mais importante, da mais desejada pelo Público, se ousar dizer, a mais difícil de realizar, [que] é a descrição das Artes” (DIDEROT & D’ALEMBERT, 1989, p. 105), visando ao aperfeiçoamento do espírito humano. Voltaire, citado por Silva Jardim: “autor das *Cartas filosóficas* ou *Cartas inglesas* (1734) e dos *Elementos da filosofia de Newton* (1738) contribuiu significativamente

³⁶ De acordo com Boto (2017, p. 190), a elaboração da Enciclopédia “reuniu 250 colaboradores de vários países da Europa e pretendeu constituir uma súpula dos conhecimentos acumulados em todas as áreas nos diferentes domínios do conhecimento”.

para introduzir na França a filosofia inglesa (especialmente a de Newton e Locke)” (PATY, 2005, p. 58), enquanto que Rousseau esteve “encarregado precisamente dos verbetes de música, tendo contribuído também com os textos sobre economia política” (p. 52).

Para além de Voltaire, Rousseau e Diderot, em outro trecho do discurso proferido no *Club Republicano* de São Paulo, em 7 de abril de 1888, em defesa da República com o advento do progresso a pedido da Ciência e da Filosofia, Silva Jardim se reportou a ilustres nomes da Ciência, na constatação da iminente e irreversível transformação social que conclama a todos e da qual é defensor:

[...] A cosmologia avança com *Galileu* pela prova do duplo movimento da terra; a Filosofia Positiva abertamente se vê nas lições de *Bacon* e de *Descartes*, a poesia produz obras primas inúmeras. Desde Luís XIV, a Realeza é, entretanto, retrógada em França; e na Inglaterra, o governo é a ditadura aristocrática. A crítica destruidora continua; literatos e advogados fazem-se seus órgãos; *Voltaire* ataca o altar; *Diderot*, enciclopedista, colega de *Hume*, preparado por *Fontenelle* e seguido por *Condorcet*, quer organizar sem Deus, ataca o trono e ataca o altar. [...] A Realeza retrógada cai! Luís XVI é guilhotinado, 21 de janeiro! É a Revolução Francesa – que digo! é a Revolução do Ocidente, como provam as simpatias de um Frederico e de um Goethe, é a Revolução Redentora do Mundo! (JARDIM, 1888/1978, p. 97, grifos nosso).

Esses homens e suas obras teriam sido responsáveis pela superação do estado Teológico e Metafísico da sociedade. A filosofia de Augusto Comte, que defende a evolução da natureza humana por força do estudo empírico dos fenômenos do mundo, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, deve muito aos iluministas, daí explica-se a admiração demonstrada pelo positivista Silva Jardim.

Segundo Boto (1996), Diderot entendia a instrução como sendo um dos dispositivos de aperfeiçoamento social, cabendo ao homem julgar e fazer as escolhas que melhor lhe prouver sobre diferentes aspectos, o que, se comparado ao mundo da natureza, o torna único, relativizando assim o poder ilimitado da educação, porque o que determina cada Ser reside no uso do seu talento natural.

Diderot também reconheceu a impossibilidade de garantir a equidade educacional de todas as classes sociais no período instituído de oito anos, priorizando a contemplação de conhecimentos úteis nos anos iniciais, atendendo as classes sociais mais pobres que não conseguiam prosseguir nos estudos, preparando-as para múltiplas profissões. Para Diderot, apenas a ignorância implicaria em desordem social, inimigo a ser combatido em defesa do

progresso e, alicerçado nisso, propôs o ensino obrigatório e gratuito, num período de transição mais curto, incluindo ajuda financeira às crianças carentes.

Voltaire, Diderot e Condorcet estabelecem uma relação consonante à defesa da razão não subjugada aos dogmas religiosos, pois, enquanto pensadores iluministas do século XVIII, “defendem o livre-arbítrio, posição assumida pela própria teologia [...] dilema [que] é resolvido a favor da autodeterminação da razão e da autonomia da vontade moral” (ROAUNET, 1987, p. 286).

Nesse processo de primazia dos conhecimentos científicos, a separação entre a Igreja e o Estado era, para Silva Jardim, um princípio inquestionável para que houvesse a promoção da “verdadeira liberdade do ensino” (JARDIM, 1978, p. 372) e para que, dessa forma, os conteúdos estudados não sofressem restrições dos dogmas da Igreja Católica, pois “ela nos mostra uma parte do que era ocultado, mas limita-se ao que nos é absolutamente necessário conhecer” (DIDEROT & D’ALEMBERT, 1989, p. 35).

Além disso, Silva Jardim defendia que o controle da vida civil estivesse a cargo das instituições públicas – registro civil de nascimento e óbitos – e não da Igreja e, também, a expansão do ensino e da qualificação dos professores, ao cobrar dos governantes a responsabilidade de fornecerem os recursos necessários à manutenção da Escola Normal de São Paulo, permitindo a formação de um magistério bem preparado (JARDIM, 1889/1978).

Quanto à escravidão, Silva Jardim a considerava inaceitável, pois a “República e escravidão são, em princípio, como todo o mundo o sente, incompatíveis” ao sistema republicano que se pretendia criar, em discurso publicado na *Gazeta de Notícias*, datado de 20 de janeiro de 1889. Ao defender a ampliação do ensino primário, Silva Jardim o reconheceu como um direito coletivo, assim como defendido por Condorcet no século XVIII, ao inserir um sentido sacralizado à instrução – a escola pública, universal e gratuita.

No trecho a seguir, Silva Jardim, para além do modelo de instrução pública, questiona os métodos aplicados no processo de aprendizagem, pois acreditava que “não há arte com as quais não se possa, a rigor, e com uma boa dose de Lógica, instruir o espírito mais limitado, porque há poucas cujas proporções ou regras não possam ser reduzidas a noções simples” (DIDEROT & D’ALEMBERT, 1989, p. 39). Assim, defendeu ideia covalente aos enciclopedistas, em conferência presidida na capital do país, em junho de 1889:

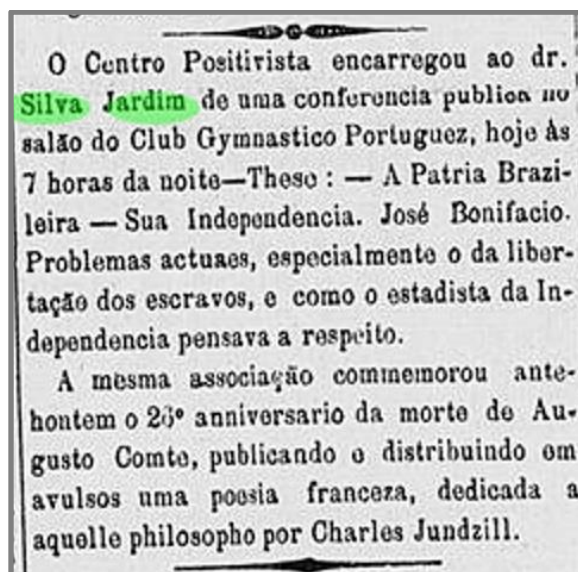
Nunca o governo monárquico ergueu entre nós o magistério à altura da sua nobre missão; como os padres, os professores não têm sido considerados representantes de um verdadeiro sacerdócio, e sim meros funcionários públicos, que a monarquia julga por ela pagos, e não pela Pátria remunerados, e cuja função principal ela supõe ser o sufrágio aos candidatos ministeriais. *Todos sabemos ser péssimo esse ensino primário, que atrofia desde a leitura inicial a inteligência do menino, seja nos processos adotados, de mera decoração, seja na quase nula preparação didática e educativa do mestre.* No que toca a instrução secundária e superior, não constituem prova palpável e profissão clara da má organização, as reformas contínuas por que as faz passar o governo? (JARDIM, 1889/1978, p. 155, grifos nosso).

Silva Jardim seguiu defendendo a melhoria da qualidade do ensino primário, bem como a organização da instrução secundária e superior, também denunciou a desvalorização do trabalho docente como consequência das constantes reformas educacionais promovidas no período imperial, como se pode observar nesta afirmação: “*Não temos instrução*: nem de primeiras letras, porque temos poucas escolas e ruins; nem superior, porque as academias não são boas, o Governo todo dia vive reformando-as” (JARDIM, 1888/1978, p. 184, grifo nosso).

Segundo Monarcha (1999), Antônio da Silva Jardim, ativo defensor positivista, instalou na própria residência o Centro Positivista de São Paulo, nas imediações da Rua Direita e da Faculdade de Direito, junto com José Leão, local onde se preparavam e se instruam, por meio das leituras de Thomas Kempis, Diderot e Condorcet, para receberem o batismo na Religião da Humanidade, tornando esse espaço, sobretudo, uma referência para a realização de comemorações cívicas, conferências históricas e cursos gratuitos destinados ao proletariado, como o de Astronomia.

Assim, Silva Jardim se propôs a propagar a filosofia positivista também em outros espaços, cabendo à poesia do filósofo Augusto Comte ser o instrumento utilizado para sua divulgação, por representar uma linguagem compreensível e de fácil aceitação. Nesses encontros, tratavam de diversos temas, como a independência e a abolição da escravatura.

Figura 09 – Centro Positivista.



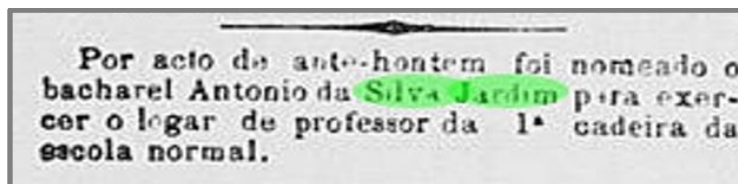
Fonte: Correio Paulistano (07 de setembro de 1883/p.02).

Os discursos de Silva Jardim evidenciavam sua reverência aos iluministas, enciclopedistas e positivistas, homens da Ciência que tanto contribuíram com as ideias pelas quais ele comungava, portanto, nada poderia ser mais contundente do que o nome de seus filhos, excetuando-se o primeiro que recebeu o nome idêntico ao do pai, Antônio Alfredo (1884); os outros dois carregaram no nome daqueles que nortearam a vida e a atuação pública de Antônio da Silva Jardim, sendo respectivamente batizados como Clotilde Sophia (1884) e Danton Condorcet (1888). Todos nascidos da união com Ana Margarida de Andrada, filha do Conselheiro Martim Francisco de Andrada, professor de Direito do Largo de São Francisco, em 1883.

Ao fazer parte do corpo docente da Escola Normal de São Paulo, ministrando aulas na Escola Anexa, seção masculina, a partir de 1880, Silva Jardim garantiu a sua independência financeira, ademais “sua carreira de professor transcorria com sucesso e suas atividades na Escola Normal ampliavam-se” (DIAS, 2013, p.132) após a realização do concurso para a 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portueza”, vindo a assumir o cargo em 22 de abril de 1883³⁷.

³⁷ Em 1883, o corpo docente da Escola Normal de São Paulo era composto pelos professores das seguintes cadeiras: Godofredo José Furtado, da 2ª cadeira – Aritmética e Geometria; José E. C. Sá e Benevides, da 3ª cadeira – Geografia geral, História do Brasil e da Província, História Sagrada e Universal; Ignácio Soares de B. Jardim, da 4ª cadeira –, Pedagogia e Metodologia, Doutrina Cristã; Paulo Bourroul, da 5ª cadeira – Francês, Física e Química, que também acumulava o cargo de diretor. Para o ano seguinte, 1884, foi mantida boa parte do quadro docente, com ressalva da 5ª cadeira que foi desmembrada, ficando apenas Física e Química, com os docentes Aristides Meirelles, substituído por Cypriano Carvalho; cria-se a 6ª cadeira, Gramática e Língua Francesa, aos cuidados dos professores Arthur Gomes, substituído por Carlos M. de Toledo Lessa (DIAS, 2013).

Figura 10 – Nomeação de Antônio da Silva Jardim.



Fonte: Correio Paulistano (27 de março de 1883/p.02).

Ainda no mesmo ano, assumiu interinamente as aulas da 4ª cadeira – “Pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição Doutrina christã” – cargo em vacância após exoneração do Dr. Lapa Trancoso (DIAS, 2013, p. 132).

Na Escola Normal de São Paulo, o professor Silva Jardim destacou-se ao repetir as mesmas práticas pedagógicas utilizadas no curso preparatório Anexo à Escola Normal de São Paulo, na seção masculina, no qual trabalhou com o método intuitivo³⁸. Daí resultou a criação de lições e atividades inovadoras para o ensino da língua,

[ao introduzir] a leitura de noticiários de jornais, seguida dos respectivos comentários, além de exercícios de locução e leitura expressiva e a interpretação do texto lido, em substituição à costumeira análise gramatical e lógica dos textos dos compêndios. Seu objetivo era fazer com que alunos deixassem de lado as preocupações gramaticais e concentrasse o melhor de seus esforços em ensaios de produção literária (DIAS, 2013, p. 130).

Silva Jardim propôs a substituição de exercícios de leitura mecânica por uma leitura mais significativa, nesse caso, os textos indicados nos compêndios por notícias, considerando não apenas a necessidade de desenvolvimento da fluência em leitura, mas principalmente requerendo dos alunos uma reflexão sobre o contexto, partindo de uma perspectiva mais analítica e crítica. Para Silva Jardim, a análise gramatical deveria ser concebida em função da necessidade de entendimento do texto, ou seja, propostas estéreis de estudos gramaticais por si só contrariavam o pressuposto almejado para se atingir um ensino útil³⁹.

³⁸ “Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão” (VALDEMARIM, 2004, p. 103). A descrição do método intuitivo é apresentada, com detalhamento, ao longo da pesquisa.

³⁹ Os termos “útil” e “inútil” são empregados por Silva Jardim na *Reforma do Ensino da Língua Materna*, retomados, com detalhamento, no capítulo 3.

A escola e suas práticas encontravam-se no centro das discussões entre intelectuais e políticos, pois residiam nestas a promessa de estabilização do regime republicano. Conforme Valdemarim (2004, p. 103-104):

Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar [...] o Estado necessita de cidadãos que saibam ler, escrever, compreender e pensar, sendo ainda capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até aquele momento, aspectos dos quais a instituição escolar tem descurado. [...] Mas, a chave para desencadear a pretendida renovação é a adoção de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lição de coisas ou ensino intuitivo*⁴⁰ (grifo do autor).

Em 1886, Rui Barbosa traduziu e adaptou para a Língua Portuguesa a obra *Primeiras Lições de Coisas – Manual do Ensino Elementar*, do educador americano N. A. Calkins, que propôs procedimentos pedagógicos, sobretudo para o ensino da leitura.

Obedecendo aos princípios do método de ensino intuitivo, Calkins indicou o método analítico como sendo o mais adequado para o ensino da leitura e da escrita (CARVALHO, 2016). Esse manual, redigido para orientar a prática pedagógica de professores, previa exercícios que, inicialmente, exploravam os sentidos, até chegar à leitura e às qualidades das coisas, estendendo-se para a Educação Física e Moral. Ainda,

[...] na sequência prevista para as séries do curso elementar, o ensino da língua materna e da gramática deve ser concebido como o instrumental adequado à expressão de ideias, evidenciando a existência da mútua dependência entre o domínio da linguagem e o domínio da ciência, permitindo, ambos, a educação completa da mente. No início do programa escolar, o estudo da língua confunde-se com as lições de coisas e as regras gramaticais só devem ser estudadas após os exercícios práticos de expressão e de redação do pensamento, de composição e estilo, levando o aluno a adquirir o hábito da enunciação pronta, clara, apropriada e fiel. Todos os trabalhos confluirão para o ensino da língua, evitando-se as abstrações e as definições, que sucederão o conhecimento ao invés de precedê-lo, transformando-se a observação e a experimentação em práticas produtivas, voltadas para a observação dos fenômenos numa linguagem precisa e clara, evidenciadora de compreensão (VALDEMARIM, 2004, p. 122).

Antes mesmo da sua tradução, as ideias de Calkins já circulavam nos meios pedagógicos em voga à época, e aliadas a transformações sociopolíticas emergentes é que Antônio da Silva

⁴⁰ É controverso afirmar que o método intuitivo seja “ativo” apesar ter sido assim defendido por seus propositores, uma vez que se baseava na observação dos objetos, conforme críticas recebidas, posteriormente, pelos escolanovistas.

Jardim “desbanca”, no dizer de Dias (2013), o uso do método sintético⁴¹ em defesa do método analítico⁴² para o ensino da leitura, a partir do “método de João de Deus”, criado pelo português João de Deus, autor da *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura* (1876).

No relatório sobre a reforma do ensino da língua materna, apresentado por Silva Jardim ao presidente da província do Espírito Santo, Inglês de Sousa, em 1882, já enfatizava a superioridade do método analítico pela palavrção sobre a silabação, tradicionalmente utilizada entre os professores do ensino primário (MORTATTI, 2000).

Silva Jardim, em 1884, “além das aulas normais, dá explicações particulares e inaugura a advocacia” (QUEIROZ, 1967, p. 51); é nesse período que funda, juntamente com o João Köpke, a *Escola Neutralidade* de caráter laico, onde poderia pôr em prática os seus métodos pedagógicos.

Quanto à docência da 4ª cadeira, diante da nomeação do Monsenhor Camilo Passalacqua, em 1885 (Dias, 2013), manteve-se Silva Jardim como professor apenas da 1ª cadeira. Essa contratação foi uma das medidas tomadas pelo Presidente da Província, Barão de Guajará, unido ao diretor da Escola Normal, o Dr. José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, visando restringir o avanço das ideias positivistas nesta instituição (MONARCHA, 1999).

Ainda assim, apesar da intensa pressão sofrida na Escola Normal de São Paulo, é datada nesse período grande parte das contribuições pedagógicas prestadas por Silva Jardim, sobretudo quanto à seleção do método mais apropriado para aquisição da leitura e estudo da língua.

Pertinente às características que individualizam o trabalho docente de Silva Jardim no exercício do magistério na Escola Normal de São Paulo, Monarcha (1999, p. 153) destaca a sua capacidade de “não se deixar obcecar pelo aspecto puramente político da educação e participar, representativamente, do movimento de discussão sobre o sentido moderno (prático e teórico) da educação no século”. Silva Jardim pretendia estudar a língua considerando-a como campo

⁴¹ “[...] o método sintético deve iniciar o processo de ensino, no caso da *soletração*, pela letra que, uma vez aprendida pelos alunos, deve constituir as sílabas. Após o aprendizado das sílabas, os alunos, com elas, devem formar as palavras e posteriormente as sentenças. No caso da *silabação*, o ensino da leitura e escrita deve iniciar-se pelo ensino da sílaba, obedecendo a partir disso o mesmo procedimento pelo método sintético de soletração” (CARVALHO, 2016, p. 27).

⁴² “O método analítico pela sentencição inicia o processo de ensino de leitura e escrita pela sentença. Ao ensiná-la, o professor procede destacando as palavras que, depois de aprendidas pelos alunos, são desmembradas das sílabas que, por sua vez, são desmembradas em letras. O método analítico pela palavrção inicia o processo pelo ensino da leitura e escrita pela palavra, obedecendo a partir disso o mesmo processo de ensino adotado pelo método analítico de sentencição” (CARVALHO, 2016, p. 27), como a partir da leitura de pequenas histórias.

de conhecimento, constituído em três níveis: método de investigação, objeto de conhecimento e relevância social.

Ainda na Escola Normal de São Paulo, coadunavam com as mesmas propostas positivistas de Silva Jardim, os professores Cypriano José de Carvalho e Godofredo José Furtado, e por essa razão, encontravam-se sob a vigilância do diretor José Estácio Correia de Sá e Benevides, impedindo a autonomia do trabalho docente, tornando-se constantemente alvos de agressivas polêmicas internas acentuadas. No caso de Silva Jardim, após recusar-se em utilizar os compêndios previstos no Regulamento, por não atenderem a suas convicções doutrinárias (MONARCHA, 1999).

Os professores positivistas ortodoxos – Silva Jardim, Godofredo Furtado e Cypriano de Carvalho – entram em confronto aberto com a burocracia monárquica e eclesiástica, objetivando neutralizar a onda ultramontana e modificar o padrão de formação de professores primários. Confrontam-se Religião do Estado/Burocracia do Estado e Religião da Humanidade, e disputa-se a posse e a condução do poder espiritual e do destino da cidade (MONARCHA, 1999, p. 137).

Os docentes positivistas questionavam a qualidade educacional proposta no plano didático-pedagógico da Escola Normal de São Paulo, incluindo críticas às cadeiras oferecidas e ao plano jurídico-administrativo do instituto.

Em 1886, segundo Monarcha (1999), diante das intensas divergências pessoais e dos constantes conflitos ideológicos que ocorriam na Escola Normal de São Paulo, Silva Jardim exonera-se; dois anos mais tarde seria a vez de Godofredo José Furtado e Cypriano José de Carvalho. No ano seguinte, Silva Jardim romperia com o Apostolado Positivista no Brasil, aderindo ao Clube Republicano de Santos. Estando livre das exigências impostas pela religião, reassumiu sua participação nos grupos abolicionistas, bem como nas reuniões com maçons, o que era comum à geração dos acadêmicos que conviviam com variadas sociedades secretas (LIMA, 1987).

Leão (1895 apud QUEIROZ, 1967) ventila que o fator preponderante dessa ruptura – contrariando a justificativa pública fornecida pelo próprio Silva Jardim de descontentamento gerado por um banquete oferecido em honra a Quintino Bocaiúva⁴³ – foi motivada pela

⁴³ Quintino Antônio Ferreira de Sousa (1836-1920), segundo Fernandes (2008, p. 127), adota o nome Quintino Bocaiúva para homenagear o passado indígena brasileiro. “Na mocidade, aluno do curso Humanidades, ligava-se ao movimento romântico de Gonçalves Dias e buscava, com a mudança, resgatar as raízes do Brasil. Entre 1852 e 1866, empreendeu carreira teatral, filiando-se ao realismo e tornando-se amigo de Machado de Assis. Membro do Partido Liberal sai dele com Saldanha Marinho e ingressa no Clube Radical, origem do partido republicano. Em 1870, com a fundação do Partido Republicano, Quintino

necessidade de Silva Jardim dar vazão à sua liberdade, asfixiada pelo jugo sacerdotal da doutrina.

De acordo com Aguiar (1989), após o enorme sucesso do discurso proferido por Silva Jardim, em 28 de janeiro de 1888, na cidade de Santos, por convite do Clube Republicano e para um público de mais de 3 mil pessoas, outros mais se sucederam em vista da ampla repercussão nos jornais de todo o Brasil. Sem financiamento, Silva Jardim teve que vender bens pessoais e dispor inclusive de empréstimo para iniciar o seu projeto de propagandista republicano. Assim, traçou um itinerário que abrangeria o interior dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e trechos de Minas Gerais, percorrendo 27 cidades, em 30 dias, e discursando em todas (QUEIROZ, 1967).

Entre 1888 e 1889, Silva Jardim faz excursões pelo interior do país, apesar de nem sempre ter sido recebido de forma amistosa por seus adversários políticos; entretanto, essa e outras dificuldades não quebraram sua determinação de divulgar a causa republicana, discursando, nesse ínterim, para os mais diversos públicos e em momentos distintos.

O texto *O Caminho*, escrito por Antônio da Silva Jardim em quatro de junho de 1889, é o quinto de uma série composta por nove, produzidos entre maio e junho no mesmo ano, no Rio de Janeiro, em denúncia à fragilidade do Partido Republicano e ao seu evidente descontentamento diante do avanço do conservadorismo e a premente omissão aos deveres republicanos. Para melhor elucidar a questão, reiterou os princípios expressos na publicação do *Manifesto do Partido Republicano*, marco da sua fundação, no primeiro número do jornal *A República*, em dois de dezembro de 1870, em resposta às aspirações de mudança que circulavam não só pelo Brasil, como por toda a América Republicana.

Este documento veio ao encontro de uma nova classe em ascensão no mundo: a burguesia, classe emergente que buscava adquirir espaço nas rodas políticas, reivindicando mudanças, porém, pouco significativas ao povo, mantendo-se omissa à escravatura, conforme foi manifestado na Convenção de Itu, em 1873, ao se defender o princípio federativo baseado nos interesses pessoais de seus representantes e na substituição do trabalho servil, por meio da indenização e do resgate (LIMA, 1987).

Bocaiúva passa a se dedicar integralmente à política e ao jornalismo, abandonando o teatro. Em 1884 assume a direção do jornal *O Paiz*, talvez o mais importante órgão de jornalismo da capital na época.”

A Província de São Paulo contou com a participação de 76 representantes dentre os 133 membros inscritos na Primeira Convenção Republicana, constituída por fazendeiros com perfil inovador, na sua maioria, ligados à expansão cafeeira, não se restringindo a um único ramo de negócio (GUZZO, 2003).

Dirigida aos líderes conservadores do Partido Republicano, Silva Jardim reiterava a acusação imputada a eles de atuarem para si e se levanta em defesa da implantação de uma república com “liberdade de exposição e de discussão a mais completa, até a relativa à vida privada dos homens públicos; – liberdade que aumenta a responsabilidade do chefe de Estado, [e] impossibilita a tirania” (JARDIM, 1889, p. 372), referindo-se, diretamente, ao sistema eleitoral vigente nas eleições para a escolha do chefe do Partido Republicano⁴⁴.

Caberia também ao Partido Republicano, segundo Silva Jardim, o incentivo ao desenvolvimento da indústria⁴⁵, do comércio e dos bancos. Quanto à solicitação de indenização reivindicada pelos fazendeiros para subsidiar os prejuízos ocasionados com a abolição da escravidão, Silva Jardim julgou sê-la indevida, pois a abolição da escravidão não representou nada mais do que a abolição de um privilégio.

Vindo a ser substituído por mão de obra assalariada, Silva Jardim declarou-se contrário à imigração chinesa por considerar seu povo com uma cultura muito adversa à brasileira, o que viria a perturbar a moral e dificultar a formação de uma unidade nacional.

A ala jacobina do movimento republicano, assim como Silva Jardim, reconhecia a República “como um governo baseado na vontade popular e na sabedoria nacional” (FERNANDES, 2008, p. 92), na qual a ação deveria ser pautada na participação do povo. Entretanto, essa proposta “incomodava o grosso do partido” (CARVALHO, 1987, p. 46) que

⁴⁴ “O congresso republicano de maio de 1889, realizado em São Paulo, estava carregado de desentendimentos e os conflitos verbais entre evolucionistas e radicais continuavam a se fazer presentes de modo intenso. Presidido pelo moderado Quintino Bocaiúva, dado o afastamento de Saldanha Marinho pelo avançado da idade, o Congresso iniciou-se com a demissão do Conselho Federal e com alterações na forma da composição da direção do Partido: cabiam doravante as funções diretivas a um único republicano eleito pelo Congresso. Quintino Bocaiúva foi eleito e Silva Jardim não aceitou a nova liderança; em suas declarações, acabou por denunciar a debilidade do movimento republicano nacional, depois de quase vinte anos de existência, chamando atenção para a pequena representação provincial e restrito número de delegados” (GUZZO, 2003, p. 60).

⁴⁵ Conforme Prado Junior (1994, p. 260-261): “Esta concentração de indústria em São Paulo se explica pelo número de circunstâncias favoráveis que aí se reuniam. A principal delas é o progresso geral do Estado, graças ao desenvolvimento sem paralelo da sua lavoura cafeeira, o que lhe trouxera riqueza e população. A imigração concorrerá com a habilidade técnica do trabalhador europeu, muito superior ao nacional, recém-egresso da escravidão ou estados similares. Finalmente, mas não de menor importância, será a abundância de energia hidráulica, já agora aproveitável sob a forma de eletricidade, nas proximidades justamente dos setores mais povoados do Estado, em particular, de sua capital.”

desejava substituir o governo monárquico sem ferir os interesses dos proprietários rurais, optando pela implantação do sistema federalista americano⁴⁶.

Muito aquém do que um dia projetou – a conciliação de uma nação com seu povo – por meio da revolução, não restou a ele sequer o cargo de deputado da Assembleia Constituinte. Silva Jardim se afastou do partido republicano e partiu com a família para a Europa. Aos 31 anos, no dia 1º de junho de 1891, em um trágico acidente no Vesúvio, na Itália, falecem Antônio da Silva Jardim e a – sonhada – República (QUEIROZ, 1967).

2.5 – Júlio César Ribeiro Vaughan

Nascido em Sabará, Estado de Minas Gerais, em 16 de abril de 1845, filho de George Washington Vaughan⁴⁷ e Maria Francisca Ribeiro Vaughan, Júlio Ribeiro iniciou os estudos na Escola Militar, mas não concluiu; dedicou-se ao magistério e veio morar em São Paulo na década de 1870, ao iniciar atividades literária e jornalística (PROENÇA, 1990).

Na infância, sofreu com a ausência do pai que abandonara a família, obrigando-o a auxiliar a mãe no sustento do lar como caixeiro numa casa comercial; isso se deu ao mesmo tempo em que iniciou os estudos no Colégio Boenpendiano, internato católico, em Minas Gerais (ARAÚJO, 2011).

Mesmo antes de concluir os estudos, Júlio Ribeiro iniciou o exercício no magistério como professor de Latim em Minas Gerais, posteriormente, continuou sua preparação no Colégio Militar, onde também foi impedido de prosseguir nos estudos superiores em razão da sua precariedade econômica. Em 1865, transferiu-se para a Província de São Paulo e desenvolveu atividades pedagógicas em várias cidades do interior paulista, como Lorena, Guaratinguetá, Pindamonhangaba e Taubaté, ministrando aulas particulares a filhos de fazendeiros; além dessas cidades, em sua trajetória encontra-se ainda em Campinas, Piracicaba,

⁴⁶ De acordo com Carvalho (1990, p.24-25): “Convinha-lhes também a ênfase americana na organização do poder, não apenas por estar na tradição do país mas, principalmente, pela preocupação com a ordem social e política, própria de uma classe de ex-senhores de escravos. [...] Para os republicanos de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, três das principais províncias do Império, o federalismo era talvez o aspecto mais importante que buscavam no novo regime. O sistema bicameral era parte da solução federativa.”

⁴⁷ O pai de Júlio Ribeiro exercia a atividade circense, era “[...] um norte-americano da Virgínia, homem de boa a prestigiosa prosápia ao sul da União, descendente de William Vaughan, pirata inglês herói da conquista britânica do Canadá contra os franceses em meados do século XVIII” (DORNAS FILHO, 1945, p. 71).

Capivari e Sorocaba, onde fundou o jornal *O Sorocabano*, envolvendo-se com o movimento de maçons (CAVALIERE, 2016).

Ainda na década de 1871, casou-se com Sofia Aureliana de Sousa e, desta união, nasceram três filhos entre os anos de 1874 e 1878⁴⁸. O espírito turbulento de Ribeiro e a fragilidade da esposa, entregue à embriaguez e à depressão, são indícios de uma união infeliz com fim trágico, o falecimento de Sofia em 1879 (COBRA, 2011 apud CAVALIERE, 2016).

No tempo em que residiu no interior, foi redator da *Gazeta Comercial* de Sorocaba, entre 1874 e 1875, tendo publicado sua primeira obra literária de cunho realista na forma de folhetim, *Padre Belchior de Pontes*, abordando o problema do celibato do clero⁴⁹. Em agosto de 1876, fez as honras da imprensa ao receber D. Pedro II, em sua segunda visita a Sorocaba, para acompanhar a construção da estrada de ferro, tendo a ele entregue o primeiro volume do seu livro (DORNAS FILHO, 1945).

Feito em boa linguagem, o romance escrito por Júlio Ribeiro teve boa aceitação nos jornais de São Paulo e do Rio de Janeiro, destacou-se pelo predomínio da narração com elementos românticos “em meio a citações latinas, a descrições de paisagens brasileiras, a evocações de acontecimentos e figuras históricas” (PROENÇA, 1990, p. 6) e a incorporação de bandeirantes sob a tônica nacionalista da democracia e do abolicionismo.

Em 1876, tornou-se professor do Colégio Internacional de Campinas e participou do *Ateneu Literário Campinense*, ao dirigir e redigir a sua *Revista* dedicada à publicação de pronunciamentos e conferências promovidas por esse centro. No ano seguinte, colaborou com o periódico literário *A República das Letras*; além de produzir uma enciclopédia instrutiva baseada na obra *Educação Popular*, com tiragem mensal sobre estudos da Língua Portuguesa, juntamente com Gaspar da Silva, divulgada em Portugal (DIAS, 2013).

⁴⁸ Segundo Araújo (2011), os primeiros dois filhos de Júlio Ribeiro, Selomith (1874) e George Washington (1875) faleceram no mesmo ano do nascimento, vindo a sobreviver o terceiro filho do casal, Joel Vaughan. Entretanto, em Cobra (2011 apud Cavaliere, 2016), a primeira filha de Júlio Ribeiro, Selomith, faleceu aos quatro anos, e após o falecimento da esposa Sofia, o filho de nome Jorge ficou sob a guarda da avó paterna e Joel aos cuidados do pai. As demais fontes consultadas sobre a vida e a obra de Júlio Ribeiro não trazem relatos sobre esse assunto.

⁴⁹ “No primeiro desabrochar da vida amara, amara muito. E a vontade ferrenha da Companhia de Jesus esmagara essa paixão... Branca, a única mulher que fizera pulsar o seu coração, era mãe dos filhos de outro homem... Tinha-se voltado para Deus: não o pudera atingir. Encastelado em seu trono de nuvens, imaculado, puro, santo, esse ente tremendo apresentava-se-lhe como um juiz inflexível, cujo olhar profundo desce ao mais recôndito da mente dos anjos para aí descobrir máculas... [...] Sentia ânsia, frenesi, delírio de atirar-se, de abraçar-se com esse salvador, de beber esse sangue que manava em gotas de sob acúleos... Mas a voz tétrica do ensinamento recebido, que se-lhe tornara uma segunda natureza bradava-lhe, temerosa com a trombeta do juízo final: – Pára, insensato, que te despenhas na heresia: castiga o teu corpo e redu-lo à servidão, depura-te na penitência, e então poderás aproximar-te de Deus. A fé não pode salvar” (RIBEIRO, 1876/1990, p. 82-83).

Como estudioso da língua, Júlio Ribeiro, ao determinar suas fontes, abrange um panorama metodológico e linguístico do seu tempo, alternando entre nomes expressivos do modelo histórico-comparativo e da Filologia Românica, Friedrich Diez (1794-1876), Max Müller (1823-1900), incluindo os portugueses Adolfo Coelho (1847-1919) e Teófilo Braga (1843-1924), entre outros; da antiga ordem racionalista, Pierre Bruggraff (1803-1881) e Antonio José dos Reis Lobato (1721-1804). No ordenamento da matéria gramatical e nos conceitos sintéticos, o escocês Alexander Bain (1818-1903) e o inglês Charles Peter Mason (1820-1900) (CAVALIERI, 2016).

No jornal *Diário de Campinas*, entre 1879 e 1880, Júlio Ribeiro manteve uma coluna dedicada a questões gramaticais, na qual criticava os valores gramaticais apregoados pela *Grammatica Portuguesa* de Francisco Sotero dos Reis (1866), e defendidas por Augusto Freire da Silva, principal representante de um modelo tradicional da gramática geral e filosófica, também autor da *Grammatica Portuguesa* (1879) (VIDAL NETO, 2010).

Em 1880, Júlio Ribeiro lançou *Traços gerais da linguística*, estruturado de acordo com a doutrina racionalista da linguagem dos tratadistas alemães, franceses e italianos, no qual busca explicar a origem e a evolução da língua, assim como o mecanismo de processamento da linguagem humana no cérebro. Na sua introdução, segundo Vidal Neto (2010), é possível perceber a influência positivista ao utilizar como meio de investigação o *método experimental*, tendo exposto sua concepção de que todas as manifestações do universo se reduzem a fenômenos: matemático, astronômico, físico, vital e social.

No ano seguinte, segundo Dias (2013), Júlio Ribeiro ministrou aulas de Português, Francês, Latim, Italiano, Filosofia e Retórica, também publicou a *Grammatica Portuguesa*. Em dezembro de 1881, casa-se com a jovem Belisária de Camargo Campos, residente de Capivari, interior da Província de São Paulo.

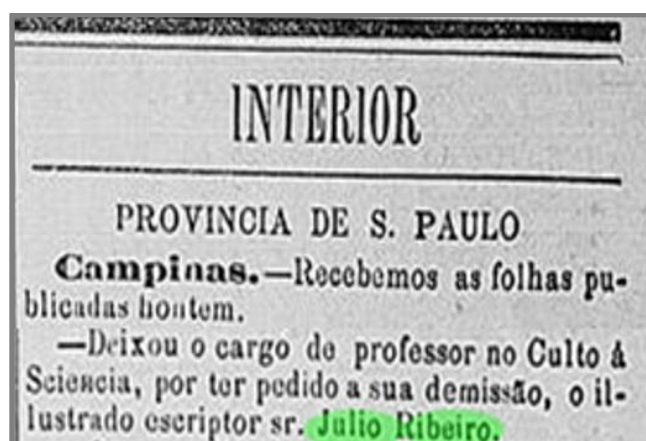
Júlio Ribeiro foi professor no Colégio Morton e no Colégio Culto à Ciência, ambos em Campinas, nesse último o ensino era predominantemente humanístico e literário, seu programa de ensino atendia às disciplinas exigidas pelo governo do Império nos exames preparatórios do país e, embora seus criadores fossem republicanos, defensores do ensino positivo e científico, pouco avanço havia se dado nesse sentido. Entretanto, conforme apontou Moraes (2006, p. 179).

[...] é possível supor uma certa renovação nos métodos de ensino das línguas e, principalmente, no estudo da geografia, da história e da filosofia, na medida

em que, compondo o quadro de docente do colégio, encontram-se pessoas como Júlio Ribeiro, depois substituído por João Alberto Salles, nas cadeiras de geometria e filosofia, aritmética e álgebra; e João Kopke, ensinando história, geografia e inglês. Assim como Sílvia Romero, professor de filosofia de “Pedro II” a partir de 1880, influenciou decisivamente na renovação das concepções de ensino, introduzindo naquela escola as ideias científicas do século, também os professores de convicção positivista heterodoxa não poderiam deixar de imprimir uma nova atitude intelectual em suas atividades educativas.

Apesar disso, considerando-se as contribuições dos docentes na inclusão de novas práticas pedagógicas no Colégio Culto à Ciência e no ambiente que se criara para sua aplicação, Júlio Ribeiro manteve-se por quase um ano, saindo para se dedicar à fundação da sua própria escola.

Figura 11 – Demissão de Júlio Ribeiro.



Fonte: Correio Paulistano (18 de outubro de 1882/p.02).

Em 1882, ao transferir sua residência para São João de Capivari, fundou o Colégio Júlio Ribeiro, destinado à formação de meninos, oferecendo as seguintes matérias: “Leitura pelo método João de Deus; Ensino Intuitivo das primeiras noções das ciências; Preparação para a matrícula em todas as Academias do Império; Estudo da língua pelo método histórico comparativo: desvelo especial consagrado ao português e ao latim” (DIAS, 2013, p. 241). E no mesmo ano, prestou concurso na Escola Normal de São Paulo para o preenchimento da 1ª cadeira, vaga após a saída de Vicente Mamede de Freitas, conquistando o 2º lugar ao concorrer com Silva Jardim, logo, não assumiu o cargo.

Em 1883, uma nova tragédia abalaria a família de Júlio Ribeiro: a filha Ayra, recém-nascida, faleceria. A dor da morte prematura da primeira filha do casal viria a ser amenizada

com a alegria proporcionada pelo nascimento de Maria Julia, em 1884, que viveu até 1960. O terceiro filho, Julinho, provavelmente teria nascido morto em 1885 (ARAÚJO, 2011).

Com a exoneração de Silva Jardim, o professor Júlio Ribeiro assumiu, interinamente, o cargo de lente da 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” – na Escola Normal de São Paulo⁵⁰, em 18 de maio de 1886.

Conforme Araújo (2011), a preocupação didática de Júlio Ribeiro favoreceu sua atuação em sala de aula, para ele gramática serviria para explicar a evolução linguística no registro das regularidades mais do que das normas. Assim, sob a mesma orientação filosófica, escreveria *Escola Normal* (1888), ensaio acerca do positivismo da Escola Normal de São Paulo. A nova abordagem de reflexão sobre a língua, proposta por Júlio Ribeiro, amealharam elogios de André Lefrève, Teófilo Braga e Rui Barbosa.

Em 1887, Júlio Ribeiro desistiu de prestar o concurso para professor da 1ª cadeira da Escola Normal de São Paulo, em razão de sua aprovação no concurso para a cadeira de Latim, no Curso Anexo à Faculdade de Direito de São Paulo⁵¹. Dois anos depois, assumiu a cadeira de Retórica no Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, instituição que fazia uso da *Grammatica Portugueza* de sua autoria, desde 1882, mantendo-a no programa de ensino por uma década (RAZZINI, 2000).

Em 1885, Júlio Ribeiro reiterou as críticas ao Partido Republicano Paulista (PRP), falou sobre educação, instrução, cientificismo, estudos sobre a língua, e todos esses temas foram publicados como *Cartas*. A primeira foi publicada pela *Gazeta Mercantil*, em 28 de fevereiro,

⁵⁰ Em 1886, na Escola Normal de São Paulo, Júlio Ribeiro esteve acompanhado do seguinte corpo docente: Godofredo José Furtado, da 2ª cadeira – Aritmética e Geometria; José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, da 3ª cadeira – Geografia geral, História do Brasil e da Província, História Sagrada e Universal; Ignácio Soares Bulhões Jardim, da 4ª cadeira – Pedagogia e Metodologia, Doutrina Cristã; Paulo Bourroul, da 5ª cadeira – Francês, Física e Química, que também acumulava o cargo de diretor (DIAS, 2013).

⁵¹ “JULIO RIBEIRO – Hontem, foi publicada nesta folha a notícia oficial da nomeação do sr. Julio Riebiro para logar de professor da cadeira de latim do curso annexo ao da Faculdade de Direito. O governo imperial não poderia deixar de dar o seu *placet* ao juizo da commissão de professores da Faculdade perante a qual o sr. Julio Ribeiro exhibiu, durante o concurso em que entrou, as mais brilhantes provas. O sr. Julio Ribeiro não é somente um polyglotta notavel em toda a parte do mundo das letras em que elle se apresentar: é, tambem, um profundo pensador e um exemplo vivo do trabalho e da perseverança. Os vastos conhecimentos que adquiriu o seu espirito ductil a todos os estudos, multiplicaram os seus recursos intellectuaes, elevaram o seu character e corrigiram, por assim dizer, as suas intuições de artista, que elle tem-nas e do mais fino quilate. Os homens que, a semelhança do sr. Julio Ribeiro, habituam-se aos livros e á reflexão, conquistam enorme valor moral: não fluctuam, como outro bafejados pela simples prosperidade inconsciente, inertes e sem leme, entregues á corrente dos incientes e ás solicitações de cegos appetites. Franklin observava que os bons exemplos eram sempre ferteis em bons resultados. Aquelle, dizia elle, que procura assentar a mão pela imitação de modelos de escriptas gravados, ainda que não consiga copial-os com igual perfeição, chega, pelo menos, graças aos exforços empregados, a ter uma caligraphia clara e legível. O sr. Julio Ribeiro sera incontestavelmente bom exemplo aos seus novos discípulos, e assim consigam todos o alvo a que alludia o philosopho americano” (CORREIO PAULISTANO, 31 de março de 1887 – p. 02)

seguida por outras publicadas no *Diário Mercantil* e reunidas, posteriormente, em um único volume que recebeu o nome de *Cartas Sertanejas* (NASCIMENTO, 2007).

As *Cartas* redigidas por Júlio Ribeiro faziam severas críticas ao Partido Republicano e à atuação de tendência escravocrata assumida por Alberto Salles e Rangel Pestana. Com tais declarações, Júlio Ribeiro provocou seus adversários que expuseram suas ideias na *Secção livre* do jornal *A Província de São Paulo*. Os artigos eram assinados pelos pseudônimos de Demócrito e Diderot, e intitulavam-se *Bilhete postal* a Júlio Ribeiro, ocupando tradicional coluna da imprensa brasileira.

Os confrontos envolviam também as questões científicas. Inicialmente, os artigos de Demócrito detinham-se em zombar das cartas de Júlio Ribeiro, até que decidiu mudar o tom do discurso e, juntamente com Diderot, passou a acusá-lo de fazer uso de plágio nos seus estudos sobre a Língua Portuguesa. Apesar de anônimas, para Júlio Ribeiro, teriam sido escritas pelo proprietário e editor do jornal, Alberto Salles (NASCIMENTO, 2007).

Júlio Ribeiro não recuou às críticas que lhe eram imputadas no jornal *A Província de São Paulo*, respondendo-as. Assim, a exemplo do artigo escrito na cidade de Rio Claro, enviado ao jornal *Diário de Campinas* para publicação, que tecia dúvidas quanto à veracidade da sua autodeclarada ausência religiosa, bem como às suas escolhas científicas e ao seu posicionamento político, Júlio Ribeiro fez a seguinte declaração:

1. É verdade: fui catholico, fui presbyteriano, sou atheu. A creação fez-me catholico; a leitura da Bíblia separou-me de Roma; a razão tornou-me incrédulo. O meu crime é ser sincero, é não esconder a impiedade; é não andar como muito atheu que conheço, de opa, de balandau, prostrados pelas igrejas [...] 2. Nunca fui metaphysico e muito menos positivista: o materialismo foi sempre a minha filosofia, foi a pedra de escandalo em que se esmigalharam as minhas crenças. 3. Nunca fui conservador. Militei com os liberaes historicos em Lorena, mas já prégava idéas republicanas [...] (RIBEIRO, 1885/2007, p. 129).

As respostas de Júlio Ribeiro não objetivavam arrefecer eventuais polêmicas, portanto, reafirmou a sua posição religiosa como ateu, apontou o materialismo como alicerce das suas convicções e reafirmou ser um homem republicano.

Em relação às questões religiosas, a ideologia protestante ao entrar no Brasil, trouxe consigo o germen das ideias democráticas e republicanas ao pregar a igualdade de direitos e a responsabilidade pessoal atrelada à liberdade intelectual e religiosa. Júlio Ribeiro assumiu para

si as concepções pregadas pelo protestantismo ao ingressar na Igreja Presbiteriana, antes de tornar-se ateu (COBRA, 2011).

Quanto às polêmicas gramaticais travadas entre os artigos publicados por Júlio Ribeiro, seguidos das réplicas de Augusto Freire da Silva, entre 1879 e 1880, resultaram na produção de 13 textos, compilados em formato de livro e publicado com o título *Questão gramatical*, em 1887 (VIDAL NETO, 2010).

No ano seguinte, seria publicado o romance *A carne* (1888), obra de cunho naturalista, na qual Júlio Ribeiro exaltou a sensualidade ao dedicar-se à descrição pormenorizada dos sinais do corpo que, segundo a sua obra, instintivamente, cedem aos desejos carnis, se sobrepondo às restrições morais⁵².

As críticas proferidas por Veríssimo, Alfredo Pujol, Araripe Junior e Padre Sena Freitas⁵³ instigariam a curiosidades de muitos leitores e despertariam a admiração de quantos o lera, justificando as suas reedições (DORNAS FILHO, 1945).

Em Santos, no dia primeiro de novembro de 1890, faleceu Júlio Ribeiro, vítima de tuberculose.

2.6 – Carlos Joaquim dos Reis

Nasceu em 30 de maio de 1850, no Rio de Janeiro, filho de Manoel José dos Reis e Christina Margarida dos Reis. Submeteu-se cedo ao concurso para habilitação no magistério, adquirindo carta de professor, assumindo o primeiro cargo nas cadeiras vagas de primeiras letras, para ambos os sexos, em 1871, na Província de São Paulo (DIAS, 2013).

Em Lorena, interior do estado de São Paulo, Carlos Reis fundou a Escola Noturna Ascensão, com os professores J. Evora, Olympio Catão e Francisco S. Romeu, bem como a

⁵² “Um tropel de ideias desordenadas agitou-se-lhe no cérebro excitado; o raciocínio ausentou-se, venceu o desejo, triunfou a sugestão da carne. Sentou-se rápido à beira da cama sem largar a moça, puxou-a para si, cingiu-a ao peito, segurou-lhe a cabeça com a mão esquerda, e, nervoso, brutal, colocou-lhe a boca na boca, achatou os seus bigodes ásperos de encontro aos lábios macios dela, bebeu-lhe a respiração. Lenita tomou-se de um sentimento inexplicável de terror, quis fugir, fez um esforço violento para desenlaçar-se, para soltar-se. Baldado intento! Retinham-na os braços robustos de Barbosa: em suas faces, em seus olhos, em sua nuca os beijos dele multiplicavam-se: esses beijos ardentes, famintos queimavam-lhe a epiderme, punham-lhe lava cadente no sangue, flagelavam-lhe os nervos, torturava-lhe a carne” (RIBEIRO, 1888/2002, p. 45).

⁵³ “O cônego português era polemista conhecido em sua terra natal, tendo travado refrega com Guerra Junqueiro e outros. Radicado no Brasil, não amaciou a mão: em 1887, Aluísio Azevedo foi alvejado pelo romance *O Homem*, geralmente apontado como o inspirador de *A Carne*, este o sacerdote alcunharia de *A Carniça* no ano seguinte. As reações dos dois brasileiros às críticas de Sena Freitas foram distintas: enquanto Aluísio silenciou, Júlio respondeu-as ferozmente” (ARAÚJO, 2011, p. 26).

Associação Literária Auxiliadora da Instrução Pública, em 1874 (DIAS, 2013). Dois anos depois, em 9 de março de 1876, já fazia parte do corpo discente da Escola Normal de São Paulo, período em que exerceu o magistério também em Capivari e Bananal, sendo merecedor de elogios por sua atuação pelo Presidente da Província, Laurindo Abelardo de Brito, em relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial.

Figura 12 – Relatório da Instrução Pública.

E' frequentada por todos os Educandos. O professor desta cadeira, o bem conceituado cidadão Carlos Reis, zeloso no cumprimento das funções do magisterio, tem conseguido regular adiantamento de muitos dos seus alumnos. Entrou para elle em 16 de Julho de 1878.

Fonte: Diário de Santos (05 de fevereiro de 1880/A17-72).

Em 01 de julho de 1879, Carlos Reis casou-se com Sophia de Oliveira, filha de Benjamin Constant. Após formar-se pela Faculdade de Direito, em 1883, além de exercer a advocacia, exerceu outras atividades como a de professor de curso particular, assumindo também o cargo de 2º delegado de polícia da capital e vereador pelo Partido Conservador (DIAS, 2013).

Figura 13 – Anúncio – Advogados.

ADVOGADOS
Os d^{rs}. Carlos Reis e Liberalino de Albuquerque têm o seu escriptorio á rua do Imperador, n. 8, onde serão encontrados das 10 horas da manhã á 4 da tarde.
Encarregão-se de qualquer negocio tendente á sua profissão, mesmo para fóra da capital.

Fonte: Diário Paulistano (09 de junho de 1885).

Figura 14 – Anúncio – Professor.



Fonte: Diário Paulistano (04 de abril de 1886).

Candidatou-se ao concurso à 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” – na Escola Normal de São Paulo, concorrendo com Júlio Ribeiro. Porém, o concurso foi cancelado, após a desistência de Júlio Ribeiro; Carlos Reis tomou posse em 1887 (GOLOMBEK, 2016).

Em 04 de maio de 1887, Carlos Reis foi recebido com carinho pelos alunos da Escola Normal de São Paulo⁵⁴. Parte da sua atuação nesta Escola pôde ser acompanhada a partir da leitura dos registros das *Actas de Sessões da Congregação*; por vezes, Carlos Reis assumiu a função de secretário, estando, portanto, responsável pela elaboração da ata de reunião.

Na Escola Normal de São Paulo, a Congregação se reunia, mensal ou extraordinariamente, e era composta pelo corpo docente e o diretor da instituição, visando discutir e deliberar sobre assuntos como: organização escolar, alteração da carga horária das cadeiras, organograma do dia da semana (feminino/masculino), regulamento escolar, apreciação do programa de ensino, organização da realização do exame de admissão para o

⁵⁴ “SECÇÃO LIVRE: O dr. Carlos Reis. Ha dias o nosso amigo sr. dr. Carlos Reis foi alvo de uma brilhante manifestação que lhe fizeram os alumnos da Escola Normal, afim prentear-lhe a satisfação de que estavam possuidos pela sua nomeação para professor daquella Escola. A proposito dessa manifestação, trouxe A *Farpa* de 1º do corrente artigo que, com a devida venia, abaixo transcrevemos. Ahí, em poucas palavras, se torna bem patente as belas qualidades moraes que adornaram aquelle nosso amigo e que lhe têm grangeado a estima e consideração de todas as pessoas que o conhecem. Eis o artigo: ‘Os estudantes da Escola Normal desta capital tomados de justo jubilo para nomeação do sr. dr. Carlos Reis para cadeira de portuguez daquele estabelecimento, vaga pela retirada do sr. Julio Ribeiro, foram, encorporadas á residencia daquelle cidadão, cumpimental-o, manifestando assim, a satisfação de que se achavam possuidos. Apesar de não sermos representantes de nenhum jornal, de nenhuma classe, de nenhum club enfim, também nós fomos á manifestação, também nós cumprimentamos, e pela primeira vez, aquelle cavalheiro. E nem se diga que o fizemos por espírito de bajulação, não; não nos conhece o sr. Carlos Reis, e nunca provavelmente, nos conheceria. Nós, porém, buscamos é merito, e seja onde fôr que o achemos rendemos-lhe o culto devido. É por isso que achamos justa a nomeação do sr. Carlos Reis para professor de portuguez na Escola Normal. Não sabemos, e nem precisamos saber si o sr. Carlos Reis é apto para o cargo que foi nomeado. Estamos habituados a vêr nelle a auctoridade sensata e moralisada; a modestia presidindo sempre a todos os seus actos; a energia e a força de vontade triumphando em todos os revezes da vida. É quanto basta para que nós o admiremos, nós que tão pequeninos e tão fracos somos. Nunca das columnas de *Farpas* elogiou-se a quem quer que seja; nunca fizemos jus á sympathias obrigadas a recompensas rendosas; é por isso que, dando parabens aos estudantes da Escola Normal, pelo acto que praticaram, não receamos a pecha do thuriferarios. Parabens, portanto, a elles e a elle” (DIÁRIO PAULISTA, 09 de setembro de 1885, p. 02).

primeiro e segundo ano, data da realização do exame, composição da comissão de avaliação, pontos de cada cadeira para exame, adoção ou alteração de compêndios, entre outros.

Seguem algumas atas que se destacaram por demonstrar o posicionamento do professor da 1ª cadeira, Carlos Reis, junto ao grupo.

Quadro 13 – Pauta da Sessão da Congregação – ano de 1887.

Data	Pauta da Sessão da Congregação	Presentes	Deliberação
31/08/1887	O diretor Cônego Manuel Vicente, ao presidir a reunião pela primeira vez, e fala sobre a missão a ele conferida pelo excelentíssimo Governo Provincial, a qual desempenhará com patriotismo e dedicação à cultura. Pede aos presentes que não o julgue sem conhecê-lo e sugere a reformulação do regimento da Escola Normal de São Paulo, convocando uma comissão.	Diretor Cônego Manuel Vicente José E. C. Sá e Benevides Cypriano Carvalho Carlos M. T. Lessa Gogofredo Furtado Carlos J. Reis	Carlos Reis se nega a participar da comissão e informa não querer se eximir do trabalho, mas prefere não se manifestar, pois considera que o diretor não conferia para a criação comissão a habilitação teórica necessária, mas sustentado atento ao item DAS PENAS, DOS PROCESSOS PARA SUA IMPOSIÇÃO E RECURSOS, presente na Lei 81, de 02 de abril de 1887, entre os artigos 74 e 90.
30/09/1887	O diretor Cônego Manuel Vicente declarou estar em discussão a seguinte questão preliminar: Devem ou não os professores das escolas anexas primárias tomar parte das deliberações da Congregação?	Diretor Cônego Manuel Vicente Carlos M. T. Lessa Gogofredo J. Furtado Carlos J. Reis Camilo Passalacqua Thomaz Ribeiro de Lima	Discutida a matéria, e posta em seguida em votação, não tendo sido aceito a participação das Escolas Anexas nas deliberações da Congregação, apesar do voto favorável de Carlos Reis.

Fonte: Actas de Sessões da Congregação da Escola Normal de São Paulo (1887).

O novo diretor da Escola Normal de São Paulo, Cônego Manuel Vicente, era um representante do partido conservador e havia sido escolhido para restringir o desenvolvimento do positivismo e das propostas republicanas que ecoavam entre os professores. A Lei nº 81, de 02 de abril de 1887, apontava restrições ou punições aos professores que não cumprissem o regimento da Instituição, estando no artigo nº 112 os dispositivos sobre a eleição dos membros do Conselho, com a seguinte descrição:

Nos conselhos municipaes, nos casos ácima indicados, a substituição será feita pela camara municipal quando o substituido for de sua nomeação, e pelo presidente da provincia quando o substituido for o presidente do conselho,

sendo igualmente interina a substituição nos casos de ausência ou impedimento temporário (SÃO PAULO, 1887).

Quanto à participação das Escolas Anexas nas decisões da Escola Normal de São Paulo, apenas Carlos Reis ficou a favor, mostrando-se coerente com os seus princípios, mesmo que não atendessem às expectativas do grupo ou do diretor.

Quadro 14 – Pauta da Sessão da Congregação – ano de 1888.

Data	Pauta da Sessão da Congregação	Presentes	Deliberação
16/11/1888	<p>O diretor cônego Manuel Vicente, abriu a sessão solicitando que fossem analisados os critérios de seleção de alunos para exame, respectivo aos seguintes itens:</p> <p>1º) Verificar quais os alunos que por sua frequência e aproveitamento podem ser admitidos a exame;</p> <p>2º) Determinar a ordem dos trabalhos de exames;</p> <p>3º) Organizar os pontos para os exames, de conformidade com os programas de ensino.</p> <p>Quanto ao primeiro ponto foi unanimemente resolvido que – a exceção dos alunos e alunas que perderam o ano, segundo consta das atas anteriores – foram admitidos a exame todos os demais.</p>	<p>Diretor Cônego Manuel Vicente José E. C. Sá e Benevides Cypriano J. Carvalho Carlos M. T. Lessa Gogofredo J. Furtado Carlos J. Reis Antônio M. S. Aymbaré</p>	<p>1º) Os professores elencaram o nomes dos alunos reprovados no ano anterior, conforme registros realizados em ata, sendo os mesmo impedidos de participarem do exame de admissão.</p> <p>2º) Para a realização das provas, foram determinadas as datas e os horários respectivos.</p> <p>3º) Os professores de cada cadeira apresentaram os pontos que seriam avaliados.</p> <p>Carlos Reis apresentou os pontos previstos para Exame de Admissão do Primeiro e Segundo ano.</p>

Fonte: Actas de Sessões da Congregação da Escola Normal de São Paulo (1888).

Na Escola Normal de São Paulo o “exame de admissão” era realizado por meio de provas oral e escrita para aferir o grau de conhecimento que os alunos haviam obtido ao final do ano letivo; somente a obtenção de resultado satisfatório na avaliação possibilitaria a realização da matrícula no ano de estudo subsequente. O mesmo exame também era extensivo para os candidatos a normalistas.

Entretanto, a Lei nº 23, de 31 de março de 1887, no seu artigo 1º, autorizou o ingresso de alunos no 1º ano sem realização de exame de admissão, se comprovados os motivos que a justificassem pela Congregação de Professores da Escola Normal de São Paulo (SÃO PAULO, 1887). Contudo, o professor Carlos Reis manifestou preocupação com a manutenção do alto nível educacional conquistado pela Escola diante da elevação do número de petições que passaram a receber desde então, possibilitando o ingresso de alunos sem as habilidades desejadas.

Quadro 15 – Pauta da Sessão da Congregação – ano de 1889.

Data	Pauta da Sessão da Congregação	Presentes	Deliberação
01/03 /1889	1º) Programas de ensino 2º) Horário das aulas 3º) Resolver sobre petições de matrícula, no 1º ano do Curso Normal, segundo a lei Nº 23 de 14 de março de 1887 sem exame de admissão.	Diretor; Cônego Manuel Vicente; José E. C. Sá e Benevides; Carlos J. Reis; Tomaz Augusto; Ribeiro de Lima; Camilo Passalacqua; Constante A. Coelho; José E. Macedo Soares; Tibur-tino Mordim Pestana; Virgí-lio Amaral	1º) Foram apresentados, lidos e aprovados os programas da 1ª, 2ª, 5ª e 6ª cadeiras, assim como todas as adaptações dos respectivos compêndios. 2º) O professor José Sá de Benevides apresentou uma tabela de dias e horário das aulas, que, depois de discutida foi unanimemente aprovada. 3º) Referente às petições para matrícula de alunos sem o exame de admissão, o professor Carlos Reis votou pelo indeferimento de todas, por considerar que sua aprovação prejudicaria o ensino, ao admitir alunos sem o preparo intelectual exigido pelo regimento da escola, conforme demonstrado nos anos anteriores. O diretor Cônego Manuel Vicente da Silva não concordou com indeferimento sem prévia avaliação, sendo assim, o professor José E. C. Sá e Benevides propôs a formação de uma banca extraordinária no começo do ano letivo, antes do início das matérias do 1º ano, para atender esses alunos. EXAME EXTRAORDINÁRIO 20/03/1889
16/11 /1889	1º) Critério para realização do exame 2º) Datas dos exames 3º) Ponto dos exames 4º) Petições de justificativa de faltas no mês de novembro.	Diretor; Cônego Manuel Vicente; José E. C. Sá e Benevides; Carlos J. Reis; Tomaz A. R. de Lima; Camilo Passalacqua; José E. Macedo Soares; Joaquim J A Soares; Jose R L Penteado	1º) Seria admitido a realização dos exames de todos os alunos que não foram reprovados. 2º) Para a realização das provas, foram determinadas as datas e os horários respectivos. 3º) Os professores de cada cadeira apresentaram os pontos que seriam avaliados. Carlos Reis apresentou os pontos previstos para Exame de Admissão do Primeiro e Segundo ano. 4º) Deferiram todas as petições de justificativa de faltas do mês de novembro.
19/11 /1889	Carta do Governo Provisório de SP, endereçada a Escola em defesa da República, assinadas por Prudente de Moraes, Francisco Rangel Pestana e Joaquim de Souza Mursa.	Diretor; Cônego Manuel Vicente; José E. C. Sá e Benevides; Carlos J. Reis; Tomaz A. R. de Lima; Camilo Passalacqua; José E. Macedo Soares; Joaquim J A Soares; Jose R L Pen-teado; Felicidade P. Macedo; Amélia Prado; Benedita M. Conceição; Antônio M. S. Aymbaré; Galhardo Madeira; José G. Costa; José Bonifácio da Silva; José Custódio	O professor Carlos Reis reafirmou seu posicionamento como republicano, conforme registrado em ata, declarando-se defensor da República há tempos e, apoiado pelos demais colegas e funcionários organizou uma comissão, para seguirem até o Palácio do Governo, dia 21/11/1889, a fim de saudarem o Presidente da República.

Fonte: Actas das sessões da congregação da Escola Normal de São Paulo (1889).

Os pontos elencados pelo professor da 1ª cadeira Carlos Reis para os exames de admissão dos alunos dos 1º e 2º anos, entre o período de 1888 a 1892, mantiveram-se sem grandes alterações, por meio de provas oral e escrita. Para a elaboração da prova escrita do exame de admissão do 1º ano, o professor Carlos Reis listava de duas a quatro questões para avaliar o grau de conhecimento sobre as classes de palavras e suas flexões; os textos literários, previamente selecionados, serviam como suporte linguístico para a realização da prova oral: apreciação da leitura corrente e expressiva, podendo, ainda, o aluno ser arguido com questões gramaticais referentes ao trecho lido.

No exame de admissão do 2º ano, os pontos de estudo determinados pelo professor Carlos Rei visavam avaliar o nível de conhecimento dos alunos em sintaxe – relação das palavras entre si, relação dos membros da sentença – e o emprego dos verbos ser, estar e haver. Para a realização da prova oral, priorizava-se, assim como o fez para o 1º ano, a seleção prévia de textos literários para avaliar a leitura corrente e expressiva, e os itens gramaticais.

A seleção de textos literários a serem contemplados na prova oral do exame de admissão não ocorreu em todos os anos, substituída pela avaliação da leitura corrente e expressiva da prosa e do verso, sem prévia menção aos textos ou pela avaliação de elementos gramaticais.

Quadro 16 – Leituras Selecionadas para Avaliação Oral da Prova de Admissão.

Primeiro ano	1888	Vida do Padre Antônio Vieira (seleção de 30 páginas)
	1889	Clássicos de Felipe da Motta e Azevedo Correia (trechos I ao XL)
	1890	-----
	1891	1ª parte - Selecta Nacional, F. Júlio Caldas Aulete (literatura - 15 páginas)
	1892	-----
Segundo ano	1888	Canto I – Lusíadas, Luís de Camões (estrofes I a XXX)
	1889	Canto I – Lusíadas, Luís de Camões (estrofes I a L)
	1890	1ª parte - Selecta Nacional, F. Júlio Caldas Aulete (literatura - 15 páginas) 3ª parte - Selecta Nacional, F. Júlio Caldas Aulete (poesia - 15 páginas)
	1891	-----
	1892	1ª parte - Selecta Nacional, F. Júlio Caldas Aulete (literatura - 15 páginas) 3ª parte - Selecta Nacional, F. Júlio Caldas Aulete (poesia - 05 páginas)

Fonte: Actas de sessões da congregação da Escola Normal de São Paulo (1888-1892).

A coleção Selecta nacional era composta por três volumes: a primeira parte, literatura; a segunda parte, oratória; a terceira parte, poesia. Os autores portugueses, com destaque para Manuel Benardes e Antonio Vieira, eram contemplados na obra; somente em 1882, ao ser ampliada, introduziu excertos do Romantismo português e brasileiro (RAZZINI, 1992).

As constantes reedições dos livros de leitura se deram em razão do uso recorrente de seus títulos nas Escolas Normais produzidos, muitas vezes, para atender às propostas do plano de ensino dessas mesmas Instituições (SILVA, 2018).

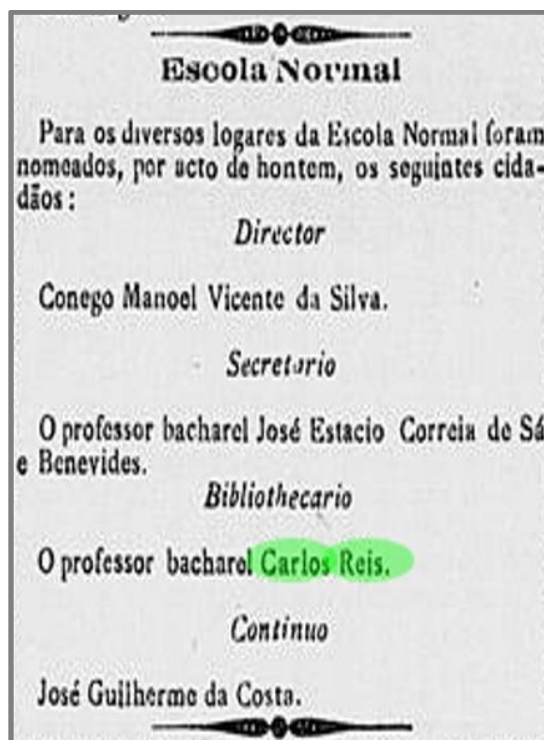
No ano 1891, vale destacar que o professor Carlos Reis, para o exame de admissão na avaliação oral do 2º ano, incluiu o estudo dos itens *provincianismos* e *brasileirismos*, identificados como vícios de linguagem. Portanto, é possível perceber diante da análise dos conteúdos elencados nas avaliações dos exames de admissão, a concepção de ensino da língua pautada em modelos linguísticos lusitanos, priorizando o estudo da gramática e a leitura literária de textos portugueses.

Carlos Reis participou da fundação do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo⁵⁵, em 01 de novembro de 1994. Seu nome é citado como um dos primeiros administradores eleitos, estando entre eles: Cesário Mota Júnior, presidente; Domingos Jaguaribe, vice-presidente; Antônio de Toledo Piza, secretário; Estevão Leão Bourroul, Carlos Reis e o cônego José Valois de Castro, sem definição de cargo.

Ao final do ano, Carlos Reis assumiu a função de 1º secretário (GOLOMBEK, 2016). Na Escola Normal de São Paulo, por vezes, também exerceu o cargo de diretor interino, em substituição ao efetivo, Dr. José Estácio Correa de Sá e Benevides (DIAS, 2013), bem como a função de bibliotecário.

⁵⁵ “O professor Macedo Soares também foi um dos sócios fundadores do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, participando de suas reuniões. Conforme Relação Geral dos Membros do Instituto, publicada no 2º volume de sua *Revista*, em 1898, contam os seguintes nomes de sócios fundadores efetivos, apresentados por ordem alfabética, tendo sido todos professores da Escola Normal de São Paulo no Império: [...] 28. Dr. Carlos Reis; [...] 31. Dr. Constantino Affonso Coelho; [...]; 74. José Eduardo de Macedo Soares; 75. José Estácio Corrêa de Sá e Benevides; [...] 108. Tiburtino Mondim Pestana” (DIAS, 2013, p. 219).

Figura 15 – Nomeações – Diversos Lugares.



Fonte: Diário Paulistano (28 de agosto de 1887/p. 02).

Desfrutando de prestígio na sociedade paulista, em 1895, vem a ser nomeado membro correspondente do Instituto dos Advogados Brasileiros; no ano seguinte, ocupou o cargo de oficial de gabinete de Dino Bueno, secretário do Interior, mantendo-se em sucessivos governos. Em 17 de novembro de 1897, assume o cargo de subdiretor da Secretaria do Interior e, em função disso, exonera-se do cargo de professor da 1ª cadeira – “Grammatica e Língua Portuguesa” – da Escola Normal de São Paulo (GOLOMBEK, 2016).

Carlos Reis faleceu aos 81 anos, em São Paulo, no dia 09 de agosto de 1931.

2.7 – Manoel Cyridião Buarque

Nascido em 02 de janeiro de 1860, em Maragogi, no Estado de Alagoas, filho de Francisco de Bórgia Buarque e de Rita de Cássia Buarque, realizou curso preparatório no Recife.

Em 1882, Cyridião Buarque mudou-se para o Rio de Janeiro, onde lecionou Português no Colégio Menezes Vieira e Geometria na Escola Naval, no Rio de Janeiro. No mesmo ano, foi aprovado como lente de Português no Colégio Pedro II, ao defender a sua tese *Temas e*

Raízes que descreve a constituição da palavra a partir da agregação de pequenas partes significativas, resultando nos elementos morfológicos (GOLOMBEK, 2016).

No estudo desenvolvido por Cyridião Buarque, a Língua Portuguesa pertence ao grupo das línguas classificadas como “agglutinantes-flexivas”, na qual suas partes são constituídas de fonema e significado e, juntas, constituem a raiz da palavra. Além disso, enfatizou a importância dos conhecimentos fisiológicos e psicológicos para o estudo da língua.

[...] a palavra consta de sons produzidos por órgãos do homem para a expressão do pensamento. Logo a ciência que estuda a produção da palavra nesses órgãos e a analisa o fenómeno do pensamento, estas duas sciencias, a physiologia e a phisychologia, segundo outros uma só, devem entrar como as suas contribuições para a sciencia da grammatica: e a parte exclusivamente propria desta é estabelecer a ligação entre a idéa e a palavra, o que forçosamente a leva então para as indagações comparativas e históricas (BUARQUE, 1883, p. 20).

Apesar de ter sido aprovado como professor de Português no Colégio Pedro II, foi nomeado pelo Imperador como lente de Pedagogia da Escola Normal do Distrito Federal (à época no Rio de Janeiro), cargo mais afeito a sua vocação (GOLOMBEK, 2016).

No ano de 1889, chegou em São Paulo a fim de dar aulas e substituir o diretor e fundador da Escola Neutralidade, João Köpke. No ano seguinte, os jornais já indicavam que o Colégio funcionava sob a direção de Cyridião Buarque, que era alicerçada numa proposta apoiada em padrões pedagógicos considerados mais avançados no Brasil.

A educação na “Neutralidade” deveria acontecer por intermédio de um ensino completo, pautada nas ciências, nas artes, na música e nas línguas; apoiado nas experiência e práticas educativas com inspiração nos colégios norte-americanos, com a utilização de método intuitivo, mais voltado para as necessidades da vida em sociedade, isto é, a educação com o poder de mudar o homem e, conseqüentemente, toda a sociedade (LOURO, 2018, p. 47).

Nesse mesmo período, casou-se com a educadora Brasília Marcondes, sua importante parceira na vida pessoal e profissional. Juntos, fundaram e dirigiram o Colégio Andrade, vindo a ser, posteriormente, o Instituto Brasília Buarque (GOLOMBEK, 2016).

Os anúncios publicitários produzidos para a divulgação da Escola Neutralidade (que atendia meninos) e do Colégio Andrada (que atendia meninas), por vezes, davam-se lado a lado com destaque ao nome dos diretores e do corpo docente, o que asseguraria o alto nível educacional prestado.

Figura 16 – Collegio Andrade e Escola Neutralidade.

RUA SENADOR QUEIROZ, 22 e 24	RUA DA CONCEIÇÃO, 79 e 81
COLLEGIO ANDRADE	ESCOLA NEUTRALIDADE
PARA O SEXO FEMININO	PARA O SEXO MASCULINO
DIRECTORA	DIRECTOR
D. Brazilia Marcondes Buarque	Professor M. Cyridião Buarque
CORPO DOCENTE	
EM UMA E OUTRA CASA	
D. Brazilia Marcondes Buarque. M ^{me} . Georgina de Monfort. Signorina Maria Moratti. M. Cyridião Buarque. Dr. Henrique de Lacerda. Jesuino da Silva Mello. Dr. Godofredo José Furtado. F. Galvão de Moura Lacerda. Carlo Bresciani. Alexandre Riedel. Oscar Nobiling. Guilherme Kraemer. Maestro J. Gomes de Araujo. G. Giraudon. João Gomes de Araujo Filho. E mais srs. adjuntos e adjuntas.	
Medico encarregado da inspecção de hygiene—Dr. Ignacio M. Rezende.	
O ensino religioso ás alumnas do Collegio Andrade é graciosamente ministrado pelo Rvmo. Sr. Padre Camillo Passalacqua.	
—Para prospectos e mais informações, nas sedes das duas instituições de 7 a 10 da manhã, e depois de 5 da tarde.	

Fonte: Diário Paulistano (10 de abril de 1890/p. 04).

Pode-se perceber pelo teor da propaganda que, diferentemente da Escola Neutralidade que visava um ensino laico, livre das amarras da igreja católica como almejavam seus fundadores positivistas João Köpke e Silva Jardim, o mesmo não se dava no Colégio Andrada, pois, ao final do anúncio, lê-se que o Ensino Religioso ainda é presente no Colégio Andrada (figura 16), sendo ministrado pelo Padre Camillo Passalacqua, desligado da Escola Normal de São Paulo logo após a Proclamação da República.

Em outro anúncio, evidencia-se o conteúdo a ser ministrado, merecendo atenção especial devido ao fato de que a descrição da programação curricular fornece indícios para a compreensão dos princípios educacionais adotados (figura 17).

Figura 17 – Escola Neutralidade.

ESCOLA NEUTRALIDADE
FUNDADA PELO DR. JOÃO KÓPKE
79 E 81 RUA DA CONCEIÇÃO 79 E 81
Instituto de instrução integral e organica dos 7 aos 18 annos
DIRECTOR
Professor—MANOEL CYRIDIÃO BUARQUE
CORPO DOCENTE ACTUAL

Manoel Cyridião Buarque. Dr. Henrique de Lacerda, sub-director. Signorina Maria Moratti. Dr. Godofredo José Furtado. F. Galvão de Moura Lacerda. Oscar Nobiling.	Carl Gerk. Carl Heimbürger. João Gomes de Araujo Filho. Augusto Ribeiro de Carvalho, adjuncto. Antonio Marcondes de Mello, adjuncto.
---	--

PROGRAMMA DO ENSINO

I SECÇÃO DE ARTES
 (AJUSTANDO-SE A CADA UM DOS CURSOS DA SECÇÃO SEGUINTE)

Trabalho manual (em papel, cartão, massa, madeira, ferro) — Callisthenia, Gymnastica, Jogos, Recreações. — Musica, Elocução, Desenho, Calligraphia, Leitura.

II SECÇÃO DE SCIENCIAS

Curso primario.—LIÇÕES DE COUSAS:—Logar, Tempo, Forma, Cór, Numero, Tamanho, Peso, Som, Qualidades diversas. — Lições sobre mineraes, plantas, animais e productos da industria.

Curso intermediario.—LIÇÕES DE FACTOS:—Linguas vivas, Grammatica, Geographia, Historia, Arithmetica, Geometria, Zoologia, Botanica, Geologia, Astronomia, Physica, Chimica, Technographia.

Curso secundario.—INSTITUIÇÃO DE THEORIAS:—Linguas vivas e Linguas mortas, Litteratura, Mathematica, Physica, Chimica, Historia natural, Physiologia, Geographia, Historia humana, Economia politica, Instrução civica, Psychologia, Moral e Logica.

INSTALLAÇÃO MATERIAL

Os predios em que funciona a Escola têm sido modificados, desde o tempo de seu fundador, no sentido de adaptarem-se á instituição. Hoje dispõe o edificio de salas perfectamente illuminadas e arejadas, grande salão para exercitios escolares, área atterradora para as recreações. A nova administração renovou todo o interior e mobilia escolar, montando o estabelecimento com a elegancia e o conforto proprios a produzirem o bom-estar dos alumnos escolhidos. que recebe e a educal-os no bom gosto, ordem e asscio.

Além dos elementos já mencionados a Escola reúne mais os seguintes de uma COMPLETA ORGANISAÇÃO ESCOLAR: quadros ornamentaes educativos, mapps illustratiões do ensino, gabinete de physica e chimica, museu, bibliotheca escolar, atelier de trabalho manual.

Fonte: Diário Paulistano (03 de junho de 1890/p. 03).

O programa de ensino da Escola Neutralidade foi dividido em duas partes – Artes e Ciências, sendo que as Ciências contemplavam o ensino na língua no curso intermediário, “Linguas vivas e grammatica”; no curso secundário, “INSTITUIÇÃO DE THEORIAS: Linguas vivas e Linguas mortas, Litterature”, desta forma, priorizou-se o ensino das línguas em uso nas series do curso Intermediário, sendo incluído o ensino do Latim apenas no curso Secundário.

Anos mais tarde, em 1912, Cyridião Buarque discursou e reiterou a importância do estudo das “línguas vivas”, referindo-se à língua materna e a línguas estrangeiras em uso, como elementos constitutivos da representação do homem civilizado. Com o ensino da língua, da linguagem e, principalmente, da literatura, o professor propiciaria uma aprendizagem cívica e

moral, sobretudo, por requerer a inteligência e os mais elevados instrumentos de expressão; ocupando um largo campo na educação moderna (LOURO, 2018).

A descrição do espaço ateu-se a salubridade do ambiente e ao conforto do aluno, além disso, o anúncio publicitário elencou os diversos utensílios pedagógicos disponíveis como quadros, mapas, ilustrações, gabinete de física e química; elementos essenciais e indispensáveis para a aplicação do método intuitivo.

Figura 18 – Collegio Andrade.



Fonte: Diário Paulistano (04 de fevereiro de 1891/p. 03).

Conforme se observa no anúncio, o ensino ministrado no Colégio Andrade não se distanciava do empregado na Escola Neutralidade, excetuando-se as modificações previstas em lei, especificamente destinadas ao ensino de meninas. O nome Cyridião Buarque era sinônimo de alta credibilidade nos meios acadêmicos paulistas, não obstante a esses elogios segundo Golombek (2016, p. 320):

Caetano de Campos observou minuciosamente os métodos empregados naquele estabelecimento de ensino e convidou-o a organizar o currículo da

nova Escola Normal, agora republicana, e a ocupar o cargo de lente em psicologia, função em que permaneceu por mais de trinta anos.

Nesse percurso, Cyridião Buarque vem a substituir o professor Carlos Reis, no dia 16 de fevereiro de 1898, (Anexo A) conforme documento encaminhado à Secretaria do Interior, assinado pelo diretor José Estácio Correa de Sá e Benevides, notificando que o professor da 14ª cadeira passa a assumir também a 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza”⁵⁶.

No jornalismo, destacou-se pela publicação de inúmeros artigos sobre Educação publicados no jornal O Estado de São Paulo, vindo a ser convidado por Altino Arantes, secretário do Interior, para representar São Paulo no Segundo Congresso da Instrução Primária e Secundária, em 1912 (GOLOMBEK, 2016). Cyridião Buarque faleceu ao sofrer um ataque cardíaco, em 03 de outubro de 1921.

2.8 - Redes de Sociabilidade na Província de São Paulo

As instituições educacionais, as entidades religiosas, os partidos políticos, os grêmios, as sociedades filantrópicas e os meios jornalísticos promoviam o encontro de intelectuais e produziam uma rede de sociabilidade que se consolidava nos prementes reencontros, nos convites profissionais e nos estudos desenvolvidos que se articulavam entre seus membros. Muitos desses assumiam funções estratégicas para a divulgação de suas ideias e, por vezes, eram detentores de cargos públicos, articulando-as dentro das instituições governamentais, na condição de aliado ao não.

Assim, as disposições em contrário, a tração empenhada na defesa de suas propostas e a articulação entre os personagens que assumiram cargos de expressiva representatividade ao final do século XIX, sobretudo na Corte e na Província de São Paulo, irrefutavelmente foram responsáveis pela configuração da República implantada no Brasil.

Alguns desses homens, que se estabeleceram nesta rede de sociabilidade, se encontram presente no quadro a seguir. As propostas educacionais por eles divulgadas não se mantiveram confinadas dentro dos muros da Escola Normal de São Paulo, pois suas prescrições pedagógicas

⁵⁶ Seguindo o regulamento da Escola Normal de São Paulo, foi aberto concurso público para preenchimento da 1ª cadeira.

interferiam no cerne das concepções de educação que viriam a ser legitimadas com a reorganização da Instrução Pública da Província de São Paulo.

Quadro 17 – Síntese das Principais Informações sobre os Docentes da Escola Normal de São Paulo.

Docentes	Nascimento Data/Lugar	Formação	Atuação Profissional	Relações Sociais	Posição Sociopolítica	Falecimento
Vicente Mamede de Freitas	18/08/1836 São Paulo - SP	Academia de Direito de São Paulo (1855)	Promotor da Província de São Paulo; Deputado (PL), Professor e Diretor da Academia de Direito de São Paulo.	Nomeado por Laurindo Abelardo de Brito para a ENSP; Nomeado por Rodrigues Alves para a Faculdade de Direito; Proprietário do Colégio Vicente transferiu a direção para Francisco Rangel Pestana.	Partido Liberal (PL) Contrário ao Positivismo	09/08/1918
Theóphilo Odorico Dias de Mesquita	08/11/1854 Caxias - MA	Academia de Direito de São Paulo (1881)	Escritor; Redator; Deputado pela Assembleia da Província de São Paulo; Fiscal do Banco Crédito Real.	Sobrinho do escritor e professor do Colégio D. Pedro II Gonçalves Dias; Casado com Gabriella de Andrada, filha do Conselheiro Martin Francisco de Andrada, professor da Academia de Direito, amigo de Inglês de Sousa.	Defende o Movimento Separatista	29/03/1889
Antônio da Silva Jardim	18/08/1860 Capivari - RJ	Academia de Direito de São Paulo (1882)	Redator; Advogado.	Casado com Ana Margarida de Andrada, filha do Conselheiro Martin Francisco de Andrada, professor da Academia de Direito, amigo de Inglês de Sousa.	Partido Republicano Paulista (PRP) Abolicionista.	01/07/1891
Júlio César Ribeiro Vaughan	16/04/1845 Sabarará - MG	Escola Militar (curso não concluído)	Redator; jornalista; escritor; professor do Colégio Culto à Ciência em Campinas – SP e Colégio Pedro II.	Casado com Belisária do Amaral, irmã de Clara do Amaral Motta (casada com Cândido Nazianzeno Nogueira da Motta), e prima de Amadeu Amaral. Conheceu D. Pedro II na inauguração da Ferrovia Sorocabana.	Defende o Movimento Separatista; Partido Republicano Paulista (PRP); Abolicionista.	01/11/1890
Carlos Joaquim dos Reis	30/05/1850 Rio de Janeiro - RJ	Academia de Direito de São Paulo (1883)	Advogado; Delegado; Fundou a Escola Noturna Ascensão em Lorena; Vereador da Província de São Paulo; Diretor da ENSP em substituição.	Casado com Sophia de Oliveira, filha de Benjamin Constant.	Partido Republicano Paulista (PRP)	09/08/1931
Cyridião Buarque	02/01/1860 Maragogi - AL	Academia de Direito de Olinda (1839)	Jornalista, diretor do Instituto Pestalozzi e Colégio Neutralidade, Professor da Escola Normal da Corte.	Substituiu João Köpke na Escola Neutralidade. Convidado por Caetano de Campos para organizar o currículo da ENSP; Escolhido por Altino Arantes para representar São Paulo no Segundo. Congresso de Instrução Primária e Secundária; Família Buarque fazia parte da elite alagoana. Proprietário do Colégio Andrade e da Escola Neutralidade.	Partido Republicano Paulista (PRP)	03/10/1921

Fonte: Elaboração da pesquisadora⁵⁷.

⁵⁷ Nesta tabela, o nome do professor Joaquim da Costa Guedes não foi incluído, uma vez que a pesquisa não encontrou dados para a sua análise.

Dentre os citados, pode-se notar que todos os professores, com exceção do Júlio Ribeiro que estudou na Escola Militar, são bacharéis formados pela Academia de Direito de São Paulo e de Olinda, instituições que serviram para a formação de dirigentes. Entre seus estudantes, circulou a divulgação da filosofia positivista que influenciaria a alteração do programa de ensino da Escola Normal de São Paulo com a maior inclusão das disciplinas científicas, sobretudo, após a Proclamação da República.

Contudo, o Professor Vicente Mamede de Freitas, conforme já explicado no 1º capítulo, era declaradamente contrário ao positivismo, e filiado ao Partido Liberal (PL), combatia a sua expansão na Escola Normal de São Paulo. Nesse sentido, Silva Jardim representaria um elemento a ser combatido, pois se destacava pela intensidade com que se dedicava à divulgação do positivismo dentro e fora da instituição.

Os jornais da Província de São Paulo publicavam constantemente notas sobre a Escola Normal de São Paulo, como a abertura de inscrição para concurso, celebrações, conferências, exonerações dos seus professores, entre outras. Vale observar que muitos deles já haviam trabalhado na imprensa, publicado folhetins literários, ou fundado seu próprio jornal, lhes conferindo maior aproximação com jornalistas e redatores da época, caso dos docentes Theóphilo Dias, Silva Jardim, Júlio Ribeiro e Cyridião Buarque. Além disso, era bastante frequente a circulação do nome dos professores da Escola Normal de São Paulo em eventos culturais, na divulgação das obras de sua autoria que eram enviadas por eles à redação do jornal, assim como nos anúncios publicitários das escolas de sua propriedade ou de prestação de serviço advocatício.

Seus nomes não eram desconhecidos da sociedade paulistana, sendo frequentemente citados nos jornais e nas revistas educacionais, essa rede de relações é o que lhes permitia transitar com maior facilidade pelas instituições de renome, sendo lembrados para assumir cargos públicos e, quando convidados pela Escola Normal de São Paulo, assumiam o cargo de docente interinamente, sem a realização de concurso.

Na sua última reabertura, em 1880, o deputado Inglês de Sousa ficou incumbido de indicar os nomes para assumir a docência na Escola Normal de São Paulo; este frequentava a casa do conselheiro Martin Francisco de Andrada, professor de Direito de São Paulo, pai das esposas dos professores Silva Jardim e Theóphilo Dias, que era sobrinho do ilustre poeta Gonçalves Dias.

Os nomes de pessoas ilustres estavam presentes na rede de relação pessoal e profissional desses docentes, cabendo destacar Laurindo Abelardo de Brito, Rodrigues Alves, Francisco Rangel Pestana, Conselheiro Martin Francisco de Andrada, Inglês de Sousa, D. Pedro II, Benjamin Constant, João Köpke, Altino Arantes, família Buarque, entre outros.

Aos docentes com temperamento mais afeito ao embate público, não faltava espaço nos jornais da época para sua publicação, que geralmente vinha seguida de réplicas e tréplicas, nas polêmicas que eram acompanhadas pela sociedade letrada paulistana. Nesse aspecto, vale destacar que Silva Jardim e Júlio Ribeiro teciam comentários diretos e incisivos sobre literatura e política, não somente os aborrecimentos das discussões, mas, sobretudo, prestígio.

Para a 1ª cadeira, Vicente Mamede sugeriu a inclusão no programa do curso resumido da Literatura Nacional, com destaque aos textos literários produzidos por autores brasileiros; Carlos Reis manteve a regularidade do estudo da gramática e, diferente de Vicente Mamede, priorizou a leitura de textos literários de autores portugueses, como modelos a serem seguidos; Cyridião Buarque valorizava o estudo das línguas vivas e da sua produção, aprofundando-se no estudo da fonética e da psicologia como elementos a serem considerados para o ensino da língua. Quanto a Theóphilo Dias, poucas foram as informações encontradas referentes à sua carreira como professor, o que impossibilitou acrescentar dados adicionais da sua atuação docente no ensino de língua, na Escola Normal de São Paulo.

Diante da ausência de fontes similares que possibilitassem uma comparação das propostas pedagógicas dos professores, delineou-se o estudo a partir das trajetórias pessoal, profissional e intelectual, a fim de se evidenciar o capital cultural de cada professor, elemento que os distingue, assim como as prescrições pedagógicas empregadas. Portanto, os avanços no ensino da língua na Escola Normal de São Paulo não implicavam em uma ruptura definitiva com os modelos do ensino vigentes que priorizavam o estudo da gramática, a crença na existência de uma unidade linguística e o uso do padrão lusitano a ser seguido.

Disso, conclui-se que as concepções pedagógicas de um professor não resultariam na assimilação automática por seu sucessor, da mesma forma como as propostas pedagógicas que eram amplamente divulgadas pelos manuais, predominantemente franceses e portugueses, também não eram assumidas interinamente. Porém, há um movimento de ampla divulgação de métodos pedagógicos que não pode ser ignorado, e seu reconhecimento é ponto de partida para as novas concepções educacionais a serem adotadas, não implicando numa transposição passiva

ou imediata, haja vista a história pessoal e educacional de cada docente, e das instituições que os regem.

III – INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O final do século XIX marcou um clima mental de renovação intelectual que se dava à luz da Ciência diante do domínio da natureza pela inteligência humana. As contribuições científicas da Física, Fisiologia, Psicologia e Biologia reconduziram as práticas educativas com teorias endossadas pela indução, observação e experimentação. Nesse universo liderado por mestres, a transição da teoria à prática, conduziria a negação de propostas pedagógicas mecânicas, sustentadas exclusivamente na capacidade de retenção de informações e memória, para reinterpretar a educação sob associações empíricas com as quais as experiências sensoriais conduziram ao pensamento e ao conhecimento (MONARCHA, 2016).

Na Província de São Paulo, a Faculdade de Direito se apropriou e difundiu a produção intelectual europeia e norte-americana, tendo formado uma geração de intelectuais engajados nas questões abolicionistas, na implantação da República e na intensificação das discussões sobre o ensino no tocante à necessidade de elevação da escolarização elementar. Segundo Schelbauer (2011, p. 28):

A crença generalizada na educação e na instrução fez com que os homens das décadas de 70 e 80 do século XIX se propusessem a ilustrar, a interferir nos assuntos educacionais e a elevar a escolarização elementar como uma das principais bandeiras de luta. Essa geração “ilustrada” em vez de procurar explicar o atraso do ensino como reflexo da situação do País, procurava antes vê-la como consequência do ensino [...].

O docente Antônio da Silva Jardim pertenceu a esse grupo, estudou nessa faculdade e participou ativamente dos movimentos estudantis, colaborou com a elaboração do jornal acadêmico *Direito e Letras*, grupos políticos, conheceu o positivismo, envolveu-se nos conflitos entre a polícia e os estudantes, vivenciou polêmicas com os colegas, filiou-se ao *Burschenschaft* – sociedade secreta alemã patriótica e com fins humanitários – junto com Theóphilo Dias (LIMA, 1987).

A Academia de Direito de São Paulo propunha-se a formar bacharéis em Direito, porém, os jovens que a frequentavam vivenciavam um clima de intensas discussões acadêmicas, reflexões políticas e posicionamentos sociais e culturais. Silva Jardim levaria essas lições para a sua carreira, compartilhando e defendendo suas opiniões docentes em discursos, congressos, jornais, especialmente na Escola Normal de São Paulo.

No período que antecedeu a República, a Educação assumiu um papel de destaque na busca de uma nação civilizada. Almejava-se a consolidação de uma cultura brasileira para finalizar o processo de independência diante da autonomia de Portugal e, nesse percurso, são encontrados homens letrados, obras e instituições fomentadas por um conjunto de valores que revelaram concepções de mundo e cultura.

O agitador Silva Jardim, como ele mesmo se descreve, aderiu à ala mais radical do Partido Republicano. Segundo Carvalho (1990), os jacobinos, representados principalmente pela população urbana – advogados, comerciantes, professores, jornalistas, médicos, entre outros – opositores ao regime imperial por limitar-lhes as oportunidades de trabalho, identificaram-se com a versão francesa no reconhecimento do atraso da Monarquia consonante aos privilégios por ela concedidos, à corrupção vigente e à luta em favor da liberdade e da igualdade.

Entretanto, por não haver uma classe consubstancialmente determinada a travar um confronto direto contra o poder monárquico, veem-se impedidos de manter o modelo original francês defendido inicialmente, com o qual “os radicais da República falavam em revolução, [...] falavam do povo nas ruas, pediam a morte do príncipe-consorte da herdeira do trono, cantavam a Marselhesa pelas ruas” (CARVALHO, 1990, p. 26), adequando-a, inevitavelmente, à versão positivista da República.

Da ala mais moderada, Quintino Bocaiúva, viria a ser o adversário político de Silva Jardim dentro do Partido Republicano (PR) ao advogar em favor do federalismo: a criação de uma república liberal e a tomada de poder evolucionário sem conflito armado. Em outubro de 1888, Quintino Bocaiúva foi eleito para assumir o cargo de vice-presidente do Partido Republicano (PR), junto com Saldanha Marino (presidente), tendo conquistado mais votos do que Silva Jardim.

Contrário aos novos caminhos traçados pelo Partido Republicano, Silva Jardim não conteve os seus ânimos em defesa da implantação da republicana, apesar de solicitado pelo próprio partido. Nesse período, Silva Jardim não só não alterou a sua rotina de propagandista republicano ao participar de comícios públicos como, ainda, intensificou seus ataques à Monarquia e aos adversários do próprio partido. (FERNANDES, 2008).

Para a República, Silva Jardim (1998, p. 372) defendeu, ainda, que “uma concentração política é forçosamente necessária para a unidade da Pátria”, confirmando sua posição positivista, com a qual se propunha uma ditadura republicana liderada por um poder Executivo

que fosse “forte e intervencionista”. Em se tratando de direitos naturais, numa sociedade igualitária, vislumbrava o “derramento da instrução pública”, pois aquele que defende a República e tem vistas à formação do povo político, vê no analfabetismo uma grande barreira para implantação da República.

Os dados fornecidos pelo censo de 1890, no Rio de Janeiro, comprovam que apenas metade da população era alfabetizada, o que reforça a exclusão de “grande número de pessoas do direito de voto e das condições de se beneficiar da instrução como instrumento de ação política” (CARVALHO, 1987, p. 84), pois há de se considerar que o único meio de comunicação de massa, à época, era o jornal.

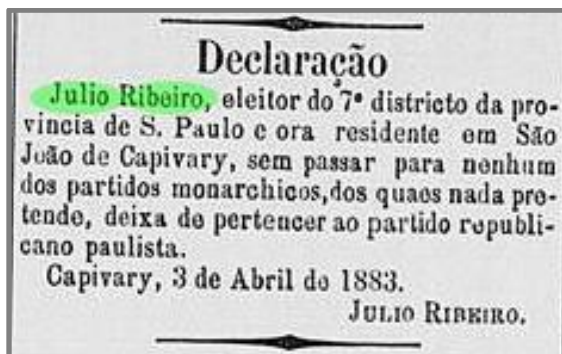
Diante de tamanhas desigualdades, intensificavam-se as discussões políticas entre liberais, conservadores e republicanos. E, assim como Silva Jardim, Júlio Ribeiro demonstrava sua insatisfação com os rumos tomados pelo Partido Republicano ao não aceitar a orientação evolucionista com relação à Monarquia, dada por Rangel Pestana, Campos Salles e Quintino Bocaiuva.

Além disso, Júlio Ribeiro denunciou a origem escravocrata do Partido Republicana Paulista (PRP), posicionando-se contrário à ideia de se negociar as questões abolicionistas com os conservadores que defendiam a indenização dos grandes latifundiários.

Elles os oportunistas de S. Paulo que entendiam que *não tinham* e que *nunca teriam* a responsabilidade do enlace da questão servil [...] que a base da reforma deveria ser a INDEMNISAÇÃO E O RESGATE – o partido republicano que assim dubia, tortuosa, machiavelicamente pronunciava-se, ou antes, não se pronunciava, sobre questão de tamanho momento (RIBEIRO, 1885/2007, p. 33, grifos do autor).

Essas questões aumentariam o seu descontentamento com as propostas defendidas pelo Partido Republicano, levando-o a desfiliação em 1883.

Figura 19 – Desfiliação do Partido Republicano.



Fonte: Correio Paulistano (08 de abril de 1883/p.02).

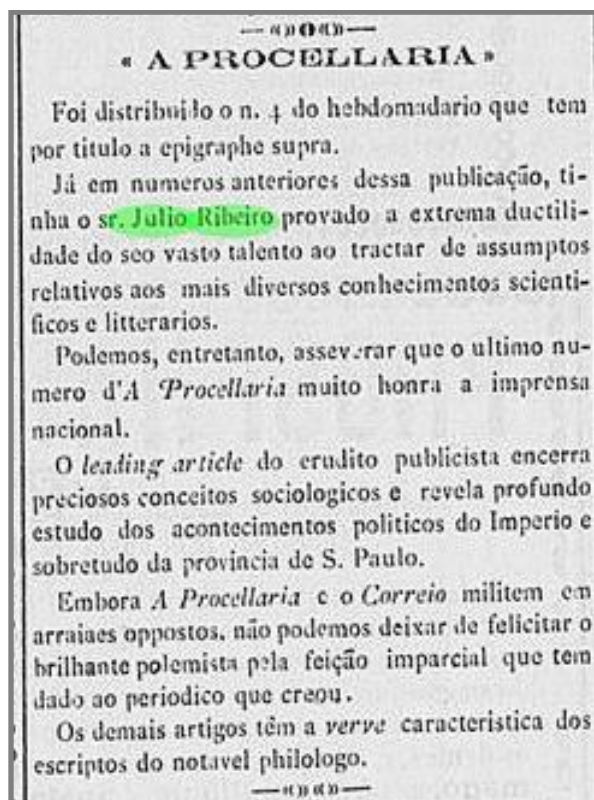
Nesse mesmo ano, Júlio Ribeiro retomaria as polêmicas travadas em *Cartas Sertanejas* (1885), ao escrever uma série de artigos e publicá-los no jornal que fundara *A Procellaria*, reiterando as críticas já dirigidas ao Partido Republicano Paulista (PRP). Nesses artigos, defendeu ainda a formação da “Pátria Paulista”, legitimada, segundo ele, por sua posição geográfica, clima ameno, fertilidade da terra roxa, sua formação étnica e costumes próprios da região.

A autonomia é uma fatalidade. E quando não fosse, quando se não impuzesse ella com a brutalidade das leis naturaes, quando houvesse meios de permanencia no capricho, no artificio; não seria preferivel que esse capricho, que esse artificio, nos levasse a governar-nos por nós mesmos? Não valeria mais que, ainda por capricho, gastassemos em proveito proprio o que é nosso, do que dal-o a extranhos? [...]. Separamo-nos, vivamos vida propria, que para isso temos elementos (RIBEIRO, 1887/2007, p. 22-23).

No entendimento de Fernandes (2008), confunde-se a defesa do federalismo com a defesa da república, na qual a radicalização resultou na proposta separatista, como em Alberto Sales e no cunhado (liberal) de Silva Jardim, Martim Francisco de Andrada Filho

Neste contexto conturbado, os textos de Júlio Ribeiro não foram alvos apenas de críticas, haja visto os elogios publicados pelo jornal *Correio Paulistano* referente ao artigo *A Procellaria*, de 30 de janeiro de 1887, referentes tanto a informações prestadas quanto à erudição do seu autor.

Figura 20 – Elogio ao artigo de Júlio Ribeiro



Fonte: Correio Paulistano (01 de fevereiro de 1887/p.03).

No artigo em questão, Júlio Ribeiro apresentou dados pertinentes à história do Partido Republicano, assim como apontou críticas à situação atual do partido e àqueles que o representam.

O partido republicano paulista precisa de uma refórma séria, radical, de *fond em comble*. Programma, organização, meios de propaganda, systema de lucta, norma de acção, de tudo isso carece de ser substituído. Francamente, não acreditamos que os republicanos actuaes sejam capazes de comprehender esta verdade. [...]. Nós, em tempo, criamos covencidamente que o reinado do sr. d. Pedro II fosse o ultimo reinado no Brasil: hoje a duvida invadiu-nos o espirito... (RIBEIRO, 1887/2007, p. 41, grifo do autor).

O século XIX consubstanciou uma sociedade menos portuguesa e mais brasileira, na qual deu-se o início lento e progressivo da formação de uma cultura nacional, fortalecida pela liderança das associações científicas, filantrópicas, pedagógicas e literárias.

Na busca pela identidade nacional, os poetas românticos da primeira metade do século XIX substituíram as paisagens europeias pela natureza brasileira, incorporaram os temas religiosos e abandonaram as regras clássicas pela livre iniciativa individual ao propor uma literatura que discorresse sobre o Brasil.

A obra de José de Alencar, em comparação a dos poetas românticos Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães e Álvares de Azevedo, avançou ainda mais na representação nacional ao ter incorporado o vocabulário e as expressões de uso corrente da língua falada no Brasil, descurando da norma gramatical lusitana pela adoção do padrão brasileiro na língua literária. Como consequência disso, José de Alencar sofreu severas críticas dos puristas ortodoxos que o acusavam de fazer uso de uma linguagem descuidada, cheia de neologismo e galicismos (LEITE, 2006).

Assim, sua obra não esteve presente nas indicações de leitura propostas pela Escola Normal de São Paulo, predominantemente composta por escritores portugueses. A implantação de um modelo linguístico português deve ser entendida como parte do processo de dominação cultural de Portugal, que se perpetuou diante do combate à incorporação do idioma falado no Brasil e dos termos franceses presentes na literatura (LEITE, 2006).

Inconformados diante da independência não consolidada, os intelectuais defendiam a valorização da cultura nacional e o reconhecimento da língua brasileira. Silva Jardim, imbuído desse mesmo desejo, declarou no discurso *A Pátria em perigo (Braganças e Orléans)*:

[...] Certa vez viu-se telegrama de Pedro de Alcântara para a Europa sobre observações astronômicas, realmente muito difíceis... Sabia grego, hebraico e sânscrito... Sabia... Encontrando, porém, no nosso mercado um grego, com ele conversou... em francês... de grego... (*Riso*) Não é molieresco? Mas de que nos servia todo esse grego, hebraico, sânscrito, prácrito ou páli? *Precisávamos de mais português, mas brasileiro...* [...] (JARDIM, 1888/1978, p. 53, grifo nosso).

Com espaço reservado nos jornais da época, a opinião de homens como Silva Jardim e Júlio Ribeiro circulavam nos meios literários, científicos e pedagógicos, posto que não se omitiam a fazê-lo, característica determinante para a intelectualidade.

Esses homens, dentre outros, apesar de respeitados pelo acúmulo de conhecimento, nem sempre emitiam um juízo de valor tão assertivo ao assumirem “atitudes críticas mais ou menos conscientes” (LEITE, 1993, p. 55) sobre as produções culturais, visto que lhes faltavam os recursos e os estudos especializados, futuramente, disseminados pela Faculdade de Filosofia.

Partindo dessa premissa, Silva Jardim escreveu o artigo que seria publicado em 14 de julho de 1880, na primeira página do jornal *A Província de S. Paulo*, tecendo críticas à resenha *Traços gerais da linguística* de Júlio Ribeiro, que analisava a língua a partir de uma concepção naturalista (LEITE, 1993). Nesse estudo, foi possível observar a associação dos fenômenos

linguísticos aos sistemas orgânicos vivos, na qual o progresso da língua seria comparável com a evolução das espécies presente na Teoria de Darwin – nascimento, desenvolvimento, morte – a ser investigada por meio do método experimental.

A atitude de Silva Jardim em relação à literatura e outros temas se deve, em parte, à regularidade e à dedicação aos estudos como uma das contribuições da filosofia positivista na formação cultural de seus membros submetidos às Ciências Naturais, em especial para Física e Química; bem como pela consequente ampliação de seus conhecimentos biológicos e pela instrução sociológica, diretrizes de August Comte, possibilitando-lhes uma formação enciclopédica (LIMA, 1987).

Júlio Ribeiro também teve a sua obra fortemente marcada pelo positivismo, utilizando de seus métodos para estudo e sistematização da linguagem, inspirado em Comte na classificação das Ciências em escala crescente, considerando-se o grau de complexidade: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia. Equiparou a Linguística ao grau de maior complexidade quando associada à Sociologia.

Anos mais tarde, Silva Jardim e Júlio Ribeiro seriam alvos de comparações metodológicas, ao julgarem Júlio Ribeiro inábil em formular uma dinâmica semelhante à empregada por Silva Jardim na Escola Normal de São Paulo, apesar disso “elle soube, comtudo, fazer-se estimar pelo seu espírito liberal e minimamente acessível: sua casa estava sempre aberta para os alumnos que desejavam consulta-lo, e não poucos disso se aproveitavam” (RODRIGUES, 1930, p. 145).

Ao final do século XIX, novas concepções para o ensino da língua oscilavam entre a influência humanística clássica e a científica, momento em que também se fortalecia a defesa da utilização de um método específico para o ensino da leitura, como o “método João de Deus”, defendido por Silva Jardim. A Escola Normal de São Paulo atuou na divulgação de propostas educacionais inovadoras, tendo como porta-vozes os estudos de seus docentes, reconhecida por ser produtora de modelos educacionais a serem seguidos.

No momento em que se enfraqueciam as instituições monárquicas, as propostas pedagógicas de inserção do Português brasileiro no ensino da língua representariam um avanço na consolidação da cultura nacional. Porém, como as discussões em defesa do Português brasileiro não alterava a vida dos cidadãos comuns, que se encontravam fora da escola, logo, das decisões linguísticas mantinha-se uma norma linguística conservadora, tomando como

procedimento os estudos filológicos de análise do Português, empregados nos textos clássicos (BAGNO, 2012).

Apesar disso, ao escrever a *Grammatica Portugueza* (1881), Júlio Ribeiro se afastou da descrição estéril da língua lusitana orientada pela Gramática Geral e Filológica, para seguir os pressupostos da recém-inaugurada Linguística Histórico-Comparativa, buscando semelhanças fonéticas e sintáticas em outras regiões, inclusive históricas, comparando-as ao uso corrente do Português empregado no Brasil.

Antes mesmo de sua publicação, considerando a posição de destaque de Júlio Ribeiro no meio letrado e na rede de relações adquiridas, a Câmara Municipal da Província de São Paulo, em 14 de janeiro de 1880, adquiriu 125 exemplares, conforme publicado no *Jornal Paulistano*, para serem distribuídos gratuitamente, comprovando o prestígio de Júlio Ribeiro na elite paulistana.

Apesar dos avanços obtidos nesse sentido, sobretudo ao avaliar as contribuições de Silva Jardim e Júlio Ribeiro, a inserção e o reconhecimento das singularidades do Português brasileiro no ensino da língua, em oposição ao conservadorismo da norma lusitana, não ocorreria de forma tão rápida, mesmo na Escola Normal de São Paulo, onde não havia uma unanimidade a esse respeito.

É importante considerar que homens e ideias circulavam nos meios culturais, envolvidos numa rede social composta por instituições e organizações mantidas, na sua maioria, pelas classes dominantes (MICELI, 2001). Por essa razão, alterar o modelo linguístico socialmente aceito, pautado no rigor lusitana, implicaria na perda da soberania cultural da aristocracia, adquirida pela educação erudita pronta ao uso no parlamento, nos tribunais, na medicina, na engenharia e em outros ramos de prestígios sociais ocupados pela elite, pela exclusão dos demais grupos sociais.

Diante das relações de poder que envolviam as questões determinantes para uma norma padrão do uso da Língua Portuguesa a ser instituída nas escolas, e pela defesa da manutenção da ordem social já estabelecida, pouco se avançaria nesse sentido, prorrogando as discussões sobre a existência do Português brasileiro para vir a ser retomada anos mais tarde, com o movimento modernista no século XX (LEITE, 2006).

Compreender esse tema no contexto de um processo que busca o reconhecimento da independência do Brasil é o que o torna relevante e, para tanto, seria improvável fazê-lo sem

conhecer as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Escola Normal de São Paulo, instituição ímpar no cenário cultural paulistano.

Diferente das contribuições prestadas por Silva Jardim nas prescrições pedagógicas destinadas ao ensino da língua, Júlio Ribeiro, ao escrever a *Grammatica Portugueza* (1881), oficializou a discussão sobre a existência do Português brasileiro, elemento extremamente importante para a conquista da nossa identidade nacional.

Ambos, além do desenvolvimento de propostas pedagógicas, apresentaram semelhanças na forma como atuaram, publicamente, em defesa de seus posicionamentos sociopolíticos, manifesto em jornais, palanques e agremiações, figurando seus nomes entre os intelectuais paulistanos pelas contribuições prestadas à sociedade.

3.1 – Antônio da Silva Jardim: Método para o Ensino de Leitura

Figura 21 – Antônio da Silva Jardim



Fonte: Hardman (1998).

As décadas de 70 e 80 do século XIX representaram um período de efervescência pedagógica, em especial na Província de São Paulo, principalmente quanto à renovação dos

métodos de ensino da leitura e à nacionalização do material didático. Professores passaram a divulgar as suas propostas para o ensino da leitura, vindo a impulsionar o mercado editorial brasileiro com livros escolares de larga aceitação por parte das escolas, durante várias décadas. Algumas das cartilhas e dos livros merecem destaque pela permanência editorial:

Hilário Ribeiro, com a *Cartilha Nacional*; Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo, com a *Cartilha da Infância*, e Felisberto de Carvalho, com seu *Primeiro Livro de Leitura*. Vale lembrar que outro ilustre educador da época, João Köpke, cria, para uso dos alunos da Escola Americana (SP) e com o objetivo de substituir os silabários tradicionais, o *Método Racional e Rápido para Aprender a Lêr sem Solettrar* – dedicado à infância e ao povo brasileiro, de 1874 e cuja 2ª edição revista e aumentada data de 1879 (MORTATTI, 2000, p. 53, grifos da autora).

Houve inúmeras reedições das cartilhas mencionadas, a exemplo da *Cartilha Nacional* (Novo Primeiro Livro), escrita por Hilário Ribeiro, em 1880, que atingiu a 228ª edição em 1936; sendo ela para o ensino simultâneo da leitura e da escrita. A *Cartilha da Infância*, de Thomas Paulo, cuja 225ª edição circulava em 1979, modificada e ampliada por Romão Puiggari, tratava do método de silabação (MORTATTI, 2000).

O estudo realizado por Silva Jardim partiu da tematização do caráter programático e científico da linguagem, e lhe coube, em meio a propostas pedagógicas tradicionais, trazer inovações no método para o ensino da língua, colocando-as em prática no período em que ainda lecionava na seção masculina, anexa à Escola Normal de São Paulo, pois

[...] queria que seus alumnos puzessem de lado as preocupações da grammatique esteril e concentrassem o melhor dos seus esforços em ensaios de producção litteraria. Como meios para isso, elle introduziu em suas aulas diversas industrias ineditas, taes como a leitura do noticiario dos jornaes feita pelos alumnos e seguida do respectivo commentario; os exercicios de locução e leitura expressiva; a interpretação do texto lido, com a apreciação das bellezas litterarias nelle contidas (RODRIGUES, 1930, p. 122).

O educador e positivista Silva Jardim buscava uma educação que resultasse em conhecimentos úteis, propondo, por exemplo, a substituição da leitura dos textos clássicos por noticiários de jornais; a valorização dos comentários espontâneos das crianças e a interpretação de textos literários considerando a estética do produto artístico.

Parte da vocação teórica de Silva Jardim decorria da “[...] elaboração intelectual em programa de transformação – solução positiva – que não pode ficar restrita à mera explicação [...] o mito compensatório da instrução redentora” (MONARCHA, 1999, p. 131), e impulsionou

a reflexão pedagógica mediante atuação ativa na divulgação de novos métodos para a disseminação cultural.

No século XIX, o ensino da língua tinha a preocupação de não alterar a ordem social e política, assim, no campo da Pedagogia, a fim de corroborar com tal ideia, apresentava modelos escritos a serem reproduzidos, seja de autores portugueses ou de brasileiros formados na Europa. A oficialização do discurso escrito é pautada na língua “materna” e concorre com os textos orais produzidos no Brasil, sendo que apenas algumas formas eram bem aceitas:

[...] (silencia-se o poder discursivo e absorvem-se as marcas formais: por exemplo, o léxico tupi, no domínio morfológico, a topicalização do português do Brasil, no domínio sintático, etc.). O essencial é perceber que apesar da interpenetração de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, *trata-se aqui de dois processos diferentes de produção de sentido, irreduzíveis um ou outro, onde há uma permanente dominação de um sobre o outro e onde o discurso dominante*, ou seja, o DISCURSO ESCRITO é um discurso sempre institucional, não importa a época em que ele seja produzido: mudam-se as instituições (igreja, corte, academia, etc.), permanece o discurso (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 102, grifos do autor).

Contrário ao tradicionalismo e ao uso de modelos distanciados da língua corrente, segundo Golombek (2016), Silva Jardim apresentou suas ideias para o ensino da língua na conferência intitulada *Reforma do Ensino da Língua Materna*, em 21 de abril de 1884, a convite do diretor Paulo Borruol, da Escola Normal de São Paulo, à congregação de professores e alunos, resultando em importante documento com as suas principais propostas pedagógicas.

Seguidor de Comte, Silva Jardim aplicou ao estudo da linguagem os três estágios teóricos do positivismo: a teoria biológica, a teoria social e a teoria cerebral (MORTATTI, 2000). Inicialmente, destacou a formação biológica do corpo humano, para fazer uso da linguagem que lhe é própria, desenvolvida na sua relação com o meio como forma de investigação:

Nascida, a criança possui o órgão da expressão; o que lhe falta é o cultivo. A mimica infantil, os pequenos gritos e sinais iniciam esse movimento, despertado pela contemplação do mundo externo. Quem ensina-lhe então a falar? A mãe, os parentes, os amigos, a família, enfim (JARDIM, 1884, p. 11).

Para atender ao desenvolvimento da linguagem, indicou o Método Intuitivo ou Objetivo, propondo o incentivo a exercícios espontâneos, sobretudo os de fonética, priorizando o estímulo à conversação e à recitação; e propondo a realização do ensino da leitura somente a partir dos

sete anos de idade. Silva Jardim criticou a uso do método da *soletração*, por entender que esse se pautava em práticas pedagógicas baseadas no esvaziamento de sentido das unidades linguísticas, mantendo-se na defesa da *palavração*:

[...] A arte da leitura tem, sem dúvida, como as nossas concepções, passado por phases distintas: ficticia, transitoria e definitiva. É ficticia a soletração, em que reúnem-se nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitoria a syllabação, em que reúnem-se syllabas, isoladamente, para depois ter a palavra; definitiva a palavração, em que lê-se desde logo a palavra, partindo da mais facil para a mais difficil, da simples para a composta.[...] A *palavração*, pois, é o unico processo racional; (JARDIM, 1884, p. 12, grifo do autor).

Logo, Silva Jardim considerava um equívoco iniciar o ensino da leitura pelo nome das letras, numa sequência que respeitava apenas uma convenção, sem nexos à criança, devendo o alfabeto ser ensinado por partes, partindo das vogais para as consoantes, aumentando progressivamente o grau de dificuldade, apoiado no “método João de Deus” do poeta português, desenvolvido na *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*⁵⁸.

Segundo Mortatti (2000), a cartilha desenvolvida por João de Deus atraiu Silva Jardim por conciliar diferentes fatores – o sentimento de pai, que impulsionava o afeto; a análise da fala, ligada à inteligência; e o ensino a partir da palavra, relacionada à atividade – resultando nas três faculdades do espírito humano. Por isso, de acordo com Queiroz (1967, p. 50), em meados de 1882, a convite de Inglês de Souza, “faria uma viagem à província do Espírito Santo, a fim de realizar, entre os mestres dali, a propaganda no novo método de ensino. As conferências de Silva Jardim fizeram, então, grande sucesso”. Além disso, para Silva Jardim, era relevante adaptar o método proposto a cada localidade:

O professor zeloso formará e fará formar por seus alumnos phrases com as palavras do livro, mostrando assim a applicação pratica da leitura, dar-nos idéas, sentimentos e expressões. Permittirá diálogos espontaneos, a seu convite, entre as crianças, sobre pessoas da familia, collegas, acontecimentos infantis, etc., desenvolvendo-lhes assim a sociabilidade, e aperfeiçoando-lhes a elocução, dando-lhes o habito da conversação. Dispo-los-á á recitação de

⁵⁸ Segundo Lajolo e Zilberman (1996, p. 190): “A *Cartilha Maternal* é peça importante do trabalho pedagógico de João de Deus, e sua fundamentação encontra-se tanto na apresentação do livro, quanto ao longo do conjunto da obra. Na primeira, o autor justifica o título que, se se identifica como cartilha, isto é, texto de escola, adjetiva-a de maternal, compondo uma expressão que aproxima escola e família, através da figura mediadora da mãe. O efeito de sentido da apresentação confere familiaridade a seu método, diferenciando-o do comum dos abecedários, que sacrificam as crianças. [...] A apresentação dá conta também da novidade de seu método, que se diz fundado na ‘língua viva’, evitando os ‘abecedários longos de costume’ e optando ‘por um, do tipo mais frequente, e não todo mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem’.”

pequenas poesias; assumptos simples, versificação fácil, imagens delicadas (JARDIM, 1884, p. 13, grifo do autor).

Nesse momento, Silva Jardim evidenciou a importância do professor na adaptação de um método de acordo com o nível dos alunos, sobretudo, a condução da expressão oral no decorrer da aula, mediante atividades agradáveis e adequadas, em clima de afeto e confiança. Em crítica aos compêndios, Silva Jardim questionou o conteúdo apresentado por ser pouco adaptado a necessidades estéticas infantis, conforme defendiam os teóricos iluministas a fim de promover o aperfeiçoamento da criança, visto que,

[...] julgando-se numa direcção scientifica, enche os livros para crianças de principios transcendentos fastidiosos por não entendidos. [...] *a educação na infância deve ser essencialmente esthetica, e pois, moral*; as leituras, especialmente poeticas, em prosa ou não, tendendo sempre ao aperfeiçoamento intimo (JARDIM, 1884, p. 14, grifo do autor).

Na sequência da conferência, Silva Jardim reiterou os princípios positivistas, defendeu o ensino laico, o culto à Humanidade e enalteceu a figura feminina que, para Comte, segundo Mesquita (2012, p. 68), era “a base da verdadeira influência espiritual benévola do positivismo e o mais estável apoio para o culto à Humanidade”.

Anos mais tarde, em 1886, à conferência proferida, Silva Jardim viria a ser codiretor de João Köpke, na Escola Primária Neutralidade, onde “os princípios morais seriam os de um ensino leigo, [...] mas que desenvolvesse os bons sentimentos da infância, através de processos estéticos e intelectuais, pelos bons exemplos do professor e pela disciplina suavizada” (PANIZZOLO, 2006, p. 135). Ainda quanto aos métodos de ensino da leitura, propôs o uso da leitura expressiva:

Ler com expressão é, pois, ler naturalmente, e artisticamente, e modo claro, com vivacidade de quem fala; o mais, a monotonia enfadonha de nossas escolas. A expressão aumenta na poesia, que provoca a exaltação sentimental, tão benéfica; e pois, nesta phase empregai os exercicios de declamação poetica; [...] leituras em prosa. [...] Podeis avaliar o como tal cultura melhorará as emoções e despertará o entusiasmo da solidariedade unim mesmo trabalho (JARDIM, 1884, p. 15, grifo do autor).

Para Silva Jardim, o método aplicado não só seria eficiente pelos resultados obtidos, mas, diferente dos métodos tradicionais enfadonhos, resultaria positivamente no cultivo de sentimentos benéficos, mediante à condução do processo ensino-aprendizagem pelo professor.

Nunca o professor deve esquecer que *na leitura, ha duas partes bem distinctas: uma, mechanica, material, a pronuncia correctea e harmoniosa, outra, logica, a comprehensão*. [...] Os exercicios de formação oral de phrases com palavras extrahidas do livro de leitura serão cada vez mais desenvolvidos. Seria de summa vantagem que as escolas possuíssem quadros, paysagens, retratos, etc (JARDIM, 1884, p. 16, grifos do autor).

Nesse sentido, o professor deveria ter clareza dos processos distintos de leitura e dos resultados a serem almejados, ou seja, para a busca da pronúncia harmoniosa caberia priorizar a participação efetiva das crianças nos exercícios de formação oral. Para tanto, poderia fazer uso de diversos utensílios pedagógicos, estimulando-os para a comunicação, a fim de evitar as armadilhas dos modelos tradicionalmente aplicados nas aulas primárias do ensino sistematizado da gramática, conforme argumenta:

Ahi, logo que o alumno acha-se aponto de ler, fazem-no *decorar a grammatica*. Vagamente tem-se dito que a *grammatica não deve ser ensinada nas aulas primarias*, mas a convicção não penetrou ainda inteira no espirito dos mestres. A metaphisica tinha nas suas classes tres puerilidades perniciosas: a Logica, a Rhetorical e a Grammatica (JARDIM, 1884, p. 16, grifos do autor).

Diante de tal constatação, Silva Jardim assumiu a missão de divulgar o método e a *Cartilha Maternal* de João de Deus⁵⁹, na qual “proclama suas vantagens e a compatibilidade com o estado atual da civilização, articulando habilmente inovação metodológica e difusão doutrinária: ciência, ensino e ideal político” (MONARCHA, 1999, p. 155), e no reconhecimento da estrutura que permitirá, às crianças, o aprendizado dos conteúdos:

É pois, pela claresa das idéas que se chega a Logica, como pela grandesa dos sentimentos á Eloquencia, pelo manejo correcto da lingua, á Grammatica que nada mais é que a linguagem *sythematizada* em regras. D’onde, pois, vem-se ao conhecimento da *Grammatica pela lingua, e não da lingua pela Grammatica* (JARDIM, 1884, p. 17, grifo do autor).

Considerando essa nova perspectiva do ensino da língua, Silva Jardim tinha como objetivo reduzir a incidência da análise gramatical no ensino primário, aplicada, equivocadamente, como fim e ignorando sua eficiência como meio de estudo a ser, positivamente, utilizado para esclarecer dúvidas e ampliar o conhecimento da linguagem pelos

⁵⁹ Conforme Monarcha (1999, p. 155), “Todavia, o método de ensino e a *Cartilha maternal* para o ensino da língua materna elaborados pelo poeta e republicano português, João de Deus, são já conhecidos em São Paulo desde a década de 1870. Silva Jardim apenas apropria-se desse método, dada a compatibilização com o ponto de vista comtiano”.

alunos, instigando-os a novas descobertas. Portanto, Silva Jardim sugeria algumas práticas, mais adequadas, a serem adotadas para o ensino da língua:

Exercicio que pode partir de pequenas phrases formuladas pela criança na louza, logo que sabe escrever algumas palavras, phrases provocadas por perguntas do mestre, mas que já são redacção sua; que pode estender-se a pequenas narrações de casos infantis, descripções dos objectos sob a vista, cartas, interpretações de gravuras, mappas, etc.; e mais tarde mesmo elevar-se ao discurso sobre assumptos moraes e artisticos, e a composição poetica versificada [...] (JARDIM, 1884, p. 18).

Nesse contexto, ele propôs aos professores que iniciassem suas atividades a partir do conteúdo linguístico da criança, tendo como ponto de partida algo significativo para ela e, só então, dar sequência às intervenções orais que possibilitariam a ampliação gradual da sua composição, aumentando, progressivamente, o grau de dificuldade. Todas essas sugestões metodológicas do ensino da língua, segundo Silva Jardim, deveriam ser disseminadas entre os normalistas, sendo informações fundamentais para a boa formação do mestre, aliando teoria e prática:

Finalmente, o ensino da língua ‘numa Escola Normal deve terminar pela parte pedagogica de indicação dos meios praticos de ensinarem-se as diversas disciplinas. Será de summa vantagem que possa esse ensino ser acompanhado de exercicios praticos nas aulas annexas que devem servir de norma aos futuros mestres (JARDIM, 1884, p. 21).

Ainda dessa conferência pública, no apêndice do resumo constavam o Programa para o ensino da Língua Materna nas escolas primárias anexas à Escola Normal, organizado pelo Professor Geraldino Campista (seção masculina), e o Programa do curso para a 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portugueza” – da Escola Normal de São Paulo, organizada por Silva Jardim para ser seguido nos três anos de curso secundário.

Quadro 18 – Programa da 1ª Cadeira: 1º ano – Silva Jardim.

<p>§ 1º LEITURA <i>elementar</i>, (ultima phase) <i>corrente e expressiva</i> de prosadores e após de poetas nacionaes e portuguezes, com o sentido da palavra, substituição da redacção original, manejo do dicionario, exercicios de exposição oral, de narrações, de dialogação, de declamação. Resumos oraes de escriptores. Exercicios de leitura em córos, especialmente de poetas. Traducções oraes de poesia em proza.</p>
<p>§ 2º ESCRITA. Exercicios praticos de orthographia: a cópia, a soletração, o dictado, etc.</p>
<p>§ 3º COMPOSIÇÃO. Redacção collectiva e individual, <i>elementar</i>, de narrações, descripções, episódios, cartas de varios generos; traducções de poesia em prosa; resumos de trechos de escriptores; composição de assumptos didacticos, contos infantis, etc.</p>

Fonte: Jardim (1884).

Ao analisar em detalhes o programa de ensino escrito por Silva Jardim, pode-se conferir a coerência entre seus princípios e prescrições de ensino. Na leitura, preocupou-se com a expressividade e recorreu não somente a autores portugueses, mas também a nacionais.

Silva Jardim também se ateve mais nas questões ortográficas pontuais, porém, na composição, ampliou o conteúdo na diversidade de propostas de produção escrita, inclusive no manuseio de textos infantis, qualificando-os para o exercício do magistério.

Quadro 19 – Programa da 1ª Cadeira: 2º ano – Silva Jardim.

§ 1º Grammatica particular da lingua portugueza – Phonologia, morphologia e syntaxe – Analyse gramatical phonetica, morphologica e logica.
§ 2º Grammatica geral – Phonetica – Morphologia – Syntaxe – Applicações á lingua portugueza.
§ 3º Continuação dos exercicios de leitura, individual e collectiva, e da composição individual e collectiva, e da composição individual – Composição de papeis officiaes – Exposições oraes de lições estudadas. Exposições oraes de lições estudadas. Exposições sobre assumptos de ensino.

Fonte: Jardim (1884).

Aos alunos do 2º ano, Silva Jardim propôs o estudo da gramática, primeiro numa perspectiva “particular” que analisou as minúcias do sistema linguístico: a estrutura dos signos sonoros, a função das palavras e suas flexões e a relação das palavras dentro do sistema linguístico; e, em seguida, numa perspectiva “geral”, considerando a aplicabilidade dessa estrutura linguística no contexto social.

As ideias divulgadas por Silva Jardim não rejeitavam a incidência de padrões de linguagem, porém, recusava-se seguir “certas regras artificiaes” (JARDIM, 1884, p. 17), sobretudo no que se refere ao ensino da gramática, pois, para ele,

[...] antes da segunda infancia, em geral, a abstracção dos meninos é pequena; e as regras grammaticaes, embora não atinjam á elevação abstracta dos meninos é pequena; e as regras grammaticaes, embora não atinjam á elavacção abstracta das leis scientificas, possuem-na já, em certo grão (JARDIM, 1884, p. 17).

Por último, deu sequência aos conteúdos estudados no intuito de contribuir com o aprofundamento desses conteúdos e no desenvolvimento de novas habilidades.

Quadro 20 – Programa da 1ª Cadeira: 3º ano – Silva Jardim.

§ 1º Historia da língua portugueza, precedida das leis geraes da linguagem e do movimento latino-iberico.
§ 2º Pedagogia da língua quanto ás materias a ensinar na aula primaria.
§ 3º Composição poetica em proza e metrificada, precedida da leitura dos modelos, e das regras geraes da metrificação – Poesias infantis: hymnos escolares, etc.

Fonte: Jardim (1884).

No estudo da história da Língua Portuguesa, Silva Jardim elencou o processo de formação da língua mediante o reconhecimento de fatos históricos, aos quais a língua se vê subjugada.

Nossa lingua não e um facto social isolado, e sim preso ás outras linguas do Occidente, ou neo-latinas, pelo passado e pelo presente, assim como ás do planeta em geral. Sua melhorificação, pelo visto acima, indirectamente traz a dos que a falam; reagindo, demais, sobre suas congeneres, á ellas se afeiçôa, ‘numa unidade almejavel (JARDIM, 1884, p. 11, grifo do autor).

A Pedagogia da Língua, incluída no programa de ensino do 3º ano, proposto por Silva Jardim, residiu na seleção dos conteúdos e do método a serem aplicados para o ensino da língua entre os normalistas e junto à escola anexa.

Segundo Soares (2012), a poética – como estudos das regras de métrica e versificação e, também, da avaliação da obra literária – desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente, assumindo o caráter de estudo estilístico.

Além da análise da estrutura do poema, Silva Jardim propôs práticas de leitura e a ampliação do repertório de poemas infantis, partindo da prévia seleção de textos adequados ao ensino primário, valorizando as atividades orais espontâneos como a conversação ou mediante exercícios fônicos poéticos e recitação.

As propostas de Silva Jardim evidenciavam a atuação do professor na adequação de material, a cada grupo escolar, para o efetivo desenvolvimento linguístico das crianças, de forma a contribuir para a reavaliação das práticas de ensino da leitura e escrita, tornando essas um componente social.

3.2 – Júlio César Ribeiro Vaughan: Gramatização da Língua Portuguesa Brasileira

Figura 22 – Júlio César Ribeiro Vaughan



Fonte: Academia Brasileira de Letras⁶⁰.

A linguagem sempre instigou a curiosidade humana, muito antes de Júlio Ribeiro escrever a *Grammatica Portugueza* (1881) a história conta com textos e fragmentos que foram registrados de estudos fortemente marcados pelo grego e latim, num período que vai desde a morte de Aristóteles (em 322 a. C.) ao autor anônimo da *Retórica a Herennius* (80 d. C.). Inicialmente, não havia uma reflexão da língua sobre si mesma, mas com relação às coisas das quais fala, à qualidade com que se exprime uma ideia e à reação daquele que a ouve, e com a qual se consolidava a aplicação de técnicas visando à persuasão (COLOMBAT, 2017).

Parte dos antigos as reflexões metalinguísticas das disciplinas que ganharam autonomia e se dedicaram ao estudo da linguagem, divididas em três esferas: dialética, estudo aplicado à construção de enunciados no intuito de se distinguir o verdadeiro e o falso; a retórica, ao estudar

⁶⁰ Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/julio-ribeiro/biografia>. Acesso em 12 de jul. de 2019.

os meios de persuasão da fala; e a gramática representando a ciência dos enunciados em si mesmos. Quanto à autonomização desse último, Colombat (2017, p. 90) explica:

O nascimento de um ensino específico da gramática é ligado à aprendizagem da leitura. O gramático ensina a reconhecer os caracteres (*gramata*) e a juntá-los em unidades maiores (sílabas, palavras, mais enunciado completo), no contexto específico da *scriptio continua*; o texto escrito na antiguidade grega se apresenta sob a forma de uma série de letras sem sinal pontuação nem espaço para separar as palavras (grifos do autor).

Segundo Aurox (2014), o interesse no uso prático da gramática se estende da filologia, no acesso aos textos escritos, em direção ao domínio das línguas, inclusive das línguas maternas, tornando-se em suporte pedagógico de aprendizagem de uma língua assim como meio de descrevê-la. Nesse período, vê-se o desenvolvimento da Gramática Especulativa medieval e a Gramática Geral da época clássica.

Nascida no apogeu do século XVIII, a Gramática Geral viria a se enquadrar na ciência das leis da linguagem, tematizadas pelo domínio empírico suscetível à verificação de proposições universais, a tomar por objeto a descrição da língua e analisar as operações intelectuais na constituição das falas, apoiadas, principalmente, nas línguas clássicas: latim e grego (AUROX, 2014).

No Brasil, o primeiro impulso para o estudo das ideias linguísticas remonta aos esforços do Padre José de Anchieta, no século XVI que, com vistas a estabelecer uma relação com os índios, escreveu *Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*, lista de palavras e dicionários bilíngues.

Vale destacar que a dificuldade de se produzir gramáticas desde meados do século XVII, inclusive na Europa, deu-se diante do esforço de eliminar a norma – tipo de proposição equivalente a dever – articulada com a afirmação da convencionalidade dos fatos linguísticos e da sua dependência às considerações dos fatos sociais, extraídas das normas morais, que indicam valores como o bem e o mal falar; assim como, as normas técnicas, aquelas com as quais devemos nos conformar. Indubitavelmente, a regra linguística é sempre um convite à conformidade ou à contestação, desse recurso fizeram uso Régnier-Desmarais e Girard em Port-Royal (COLOMBAT, 2017).

Pairavam sobre a elite intelectual as discussões a favor da “língua brasileira”, discutidas “dentro de um pequeno círculo de letrados – essencialmente masculino, branco e oligárquico –

de dimensões ínfimas em relação ao restante da população” (BAGNO, 2012, p. 165), que era composta por mulheres, escravos negros e inúmeros grupos étnicos. Assim, pouco resultado satisfatório obtinha, pois se constituía num grupo elitista e conservador.

Segundo Guimarães (1996), vale reconhecer a importância dos primeiros estudos que se dedicaram em registrar as variações da Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil, em comparação ao empregado em Portugal, com destaque: o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Antônio de Moraes Silva (1789), o *Epitome da Grammatica da Língua Portuguesa* (1813), data da sua 2ª edição do dicionário, e *Vernáculo Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa*, de Brás da Costa Rubim (1857), a *Grammatica Portuguesa* de Júlio Ribeiro (1881) e os *Estudos Filológicos* de João Ribeiro (1884).

No Brasil, a principal causa da gramatização deu-se em razão do programa de Fausto Barreto, organizado em conformidade com as disposições do Decreto nº 9649, de 2 de outubro de 1886, e do aviso nº 974, de 17 de março de 1887, contendo os pontos dos exames gerais preparatórios que seriam cobrados em todo o Império.

Júlio Ribeiro publicou o programa mencionado na íntegra, em *Procellarias*, no dia 17 de abril de 1887, detalhando como seria procedido o exame, sendo a primeira parte a prova escrita - composição livre sobre o tema a ser sorteado; e a segunda parte a prova oral, dividida em: a) análise fonética, etimológica, sintática de um trecho sorteado, b) exposição de um dos pontos gramaticais a ser sorteado. Os livros do exame, sendo oito obras de autores portugueses escritos entre os séculos XVI e XIX, vindo a ser arguido sobre a semântica e as teorias gramaticais; e a fonologia como objeto gramatical – distribuído em 46 itens.

No mesmo artigo, Júlio Ribeiro teceu elogios à seleção dos conteúdos propostos no programa apresentado, por ter priorizado os conhecimentos científicos ao ter contemplado a lexeologia – o estudo das palavras a partir dos seus elementos sonoros, fonologia; e relativo às suas formas – a morfologia. Além disso, o programa incluiu a ortografia, a etimologia e a sintaxe.

A novidade do programa criado por Fausto Barreto eram as análises fonéticas e etimológicas, conquistas da recente linguística, sendo sua extensão proporcional à ampliação dos estudos de Português no Colégio Pedro II, a partir de 1881. Os comentários benévolos de Júlio Ribeiro talvez tenham sido motivados em apologia à sua obra *Grammatica Portuguesa* (1881), que contemplava o programa apresentado por Fausto Barreto. Outra hipótese da defesa incontestável por Júlio Ribeiro ao Programa de Fausto Barreto se originou da concorrência

imposta pela *Grammatica Analytica* (1887), escrita por Maximino Maciel, visto que também atendia às exigências do programa (RAZZINI, 2000).

Desde então, novas gramáticas foram publicadas buscando um enquadramento na proposta do programa de ensino de Fausto Barreto, para que os compêndios fossem aceitos como: a *Grammatica da Lingua Portuguesa*, de Pacheco Silva e Lameira de Andrade (1887); na *Revista Brasileira*, estudos lexicográficos do português no Brasil, de Joaquim de Macedo Soares (1880); *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, de Antonio Joaquim de Macedo Soares (1888); *Neologismos Indispensáveis e Barnarismos Dispensáveis*, de Castro Lopes (1889), publicados no século XIX (GUIMARÃES, 1996).

As gramáticas que antecederam a publicação da *Grammatica Portuguesa*⁶¹, de Julio Ribeiro (1881), orientaram-se pela teoria herdada da *Gramática* de Port-Royal ou *Gramática Geral e Razoadada*, escrita por Arnauld e Lancelot, em 1660. De base racionalista, essas gramáticas apresentaram como principal característica “a prática de submeter à razão os dados linguísticos em análise” (VIDAL NETO, 2010, p. 49), portanto, as gramáticas desenvolvidas a partir dessa proposta eram denominadas de *Gramáticas Filosóficas*, *Gramáticas Gerais* ou *Gramáticas Universais*.

Apesar de se encontrar ainda ligada à Gramática Geral, *A Língua Portuguesa* (1868) de Adolfo Coelho já despontava como um avanço aos estudos da linguagem por aliar a perspectiva histórica da língua e a comparação com as gramáticas estrangeiras. Segundo explica Razzini (2000, p. 64):

Era o aparecimento e a disseminação de uma nova perspectiva face aos estudos da linguagem, enveredando uma linguística, que dava novo rumo às práticas pedagógicas das línguas modernas, assim como das línguas mortas, através do método comparativo, inventando a gramática comparativa e/ou histórica, melhor definidas na década de 1880. [...] O método histórico-comparativo foi responsável não só pelos avanços no conhecimento vernáculo e do parentesco entre as línguas antigas e modernas, mas também tornou-se agente de resgate, conservação e estudo de textos que representassem cada época da evolução da língua.

⁶¹ “Essa obra notável de filologia portuguesa Júlio Ribeiro dedicou-a ‘à memória veneranda de Luiz de Camões, Friedrich Diez e Emile Littré. Aos colendos mestres André Lefèvre, Michel Bréal e Adolfo Coelho; ao eruditíssimo polígrafo Teófilo Braga; ao mais robusto manejador da Língua Portuguesa Camilo Castelo Branco; à maior glória do magistério oficial brasileiro, Capistrano de Abreu. Aos distintíssimos professores Vieira de Almeida (Campinas), Tomás Galhardo (São Paulo) e Serafim Melo (Capivari)” (DORNAS FILHO, 1945, p. 38).

Entretanto, a gramática histórico-comparativo teve sua origem a partir da ideia de “línguas-indo-germânicas”, apoiada em critérios linguísticos quanto à evidência do passado europeu remoto. Desde então, a história comparada das línguas indo-europeias se desenvolveu até o século XVIII, mediante a pesquisa referente às regras metodológicas da comparação e à pesquisa da afinidade gótica e persa. Vislumbra-se analisar a língua mediante a busca de um parentesco histórico, uma “língua-mãe”, conforme elucida Colombat (2017, p. 198):

É então muito cedo que o mundo erudito submete a comparação das línguas a uma triplica exigência que se desenvolve lentamente e constrói as bases de uma gramática comparada: a) exame fonético relativamente aprofundado; b) atenção dada à morfologia; c) seleção rigorosa dos elementos lexicais sobre os quais se trabalha. [...] O comparatismo crescente do século XIX se inscreve simultaneamente em uma tradição cumulativa e longa que vai acelerar ainda o desenvolvimento e que renova essa tradição pelas mudanças metodológicas e epistemológicas [...].

A gramática escrita por Júlio Ribeiro explicitou a preocupação em aplicar os princípios do evolucionismo biológico de Charles Darwin, encontrando nele apoio teórico para análise da língua, tendo essa, segundo palavras de Ribeiro, evoluído mais prontamente do que as espécies:

Bem como as especies organicas que povoam o mundo, as linguas verdadeiros organismos sociologicos, estão sujeitas á grande lei da *luta pela vida*, á lei da *selecção*. E é para notar que a evolução linguistica effectua-se em prazo muito menor do que o da evolução das especies. Nenhuma lingua parece ter vivido por mais de mil annos, ao passo que muitas especies parece terem-se perpetuado por centenas de milhares de seculos (Lyell) (RIBEIRO, 1880 apud VIDAL NETO, 2010, p. 74, grifo do autor).

Com isso, ao entrarem em contato com as teorias evolucionistas, os gramáticos conferiram à língua um caráter natural e evolutivo. A teoria aplicada por Júlio Ribeiro também havia partido dos conceitos gramaticais utilizados pelo norte americano William Whitney.

Nos seus trabalhos, *Vida e Crescimento da Língua* (1874) e *Linguagem e o Estudo da Língua* (1867), Willian Whitney reconhecia a linguagem como uma instituição social, tal qual a religião, as leis, entre outras. Vê a linguagem, como um tipo de código, representada por sinais cujo escopo é a comunicação entre os homens (CAMARA JUNIOR, 1975, p. 59).

Quadro 21 – A Selecção.

Nas espécies	Nas línguas
As espécies têm suas variedades, obra do meio ou de causas physiologicas.	1) As línguas têm os seus dialectos, obra do meio ou dos costumes.
As espécies vivas descendem geralmente das espécies mortas do mesmo paiz.	2) As línguas vivas descendem geralmente de línguas mortas do mesmo paiz.
Uma espécie em um paiz isolado passa por menos variações.	3) Uma lingua em um paiz isolado passa por menos variações.
Variações produzidas pelo cruzamento com espécies distintas ou estrangeiras.	4) Variações produzidas pela introdução de palavras novas, devidas ás relações exteriores, ás sciencias, á industria.
A superioridade das qualidades phisicas que asseguram a victoria dos indivíduos de uma especie, causa da selecção.	5) O genio litterario e a instrucção publica centralisada, causas da selecção.
A belleza da plumagem ou a melodia do canto, causa da selecção.	6) A brevidade ou a euphonia, causa da selecção.
Lacunas numerosas nas espécies extinctas.	7) Lacunas numerosas nas linguas extinctas.
Probabilidade de duração de uma especie em o numero dos individuos que a compõem.	8) Probabilidade de duração de uma lingua em o numero dos individuos que a falam..
As espécies extinctas não reaparecem mais.	9) As línguas extinctas não reaparecem mais.
Progresso nas espécies pela divisão do trabalho physiologico.	10) Progresso nas linguas pela divisão do trabalho intellectual.

Fonte: Ferrière (apud RIBEIRO, 1883, p. 136).

Quadro 22 – Classificação Genealógica.

Nas espécies	Nas línguas
1) Constancia de estructura; orgams de alta importancia physiologica; orgams de importancia variada.	1) Constancia de estructura; radicaes de alta importancia; flexões de importância variada.
2) Vestigios de estrutura primordial: orgams rudimentarios ou atrophizados: estructura embryonaria.	2) Vestigios de estrutura primordial: letras rudimentarias ou atrophizadas: phase embryonaria.
3) Uniformidade de um conjuncto de kharacteres.	3) Uniformidade de um conjuncto de kharacteres.
4) Cadeia de affinidades nas espécies vivas ou extinctas.	4) Cadeia de afinidade nas linguas vivas ou extinctas.

Fonte: Ferrière (apud RIBEIRO, 1883, p. 137).

Assumindo a proposta de comparar a evolução da língua com a evolução das espécies humanas, Júlio Ribeiro se apoia na obra *Le Darwinisme*, de Émile Ferrière, demonstrando que

a língua, assim como as espécies vivas, nasce, cresce, se desenvolve e, finalmente, morre, assim como apresentado em *Darmesterter em La Vie des Mots* (1887) (FAVERO; MOLINA, 2006). “Com efeito, não é exagerada a afirmação de que a concepção naturalista de língua adotada por Ribeiro é que comanda o pensamento linguístico e que, desta forma, suas explicações gramaticais pautam-se nesta opção” (VIDAL NETO, 2010, p. 82).

A *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro inicia com um capítulo introdutório responsável pela exposição metódica dos fatos da linguagem; na sequência, a gramática se divide em duas partes: Lexeologia e Sintaxe; acrescida, ainda, de um Aditamento e Anexos.

Ainda no Prefácio, Júlio Ribeiro afirma ter se amoldado às teorias de William Whitney, por considerá-las mais concretas e mais claras; dos estudos de Karl Ferdinand Becker da Alemanha, apropriou-se do sistema de sintaxe; como também das contribuições de Charles Peter Mason da Inglaterra e dos demais gramáticos da saxônia. Diante da escolha dos teóricos, Júlio Ribeiro também se afastaria dos modelos portugueses.

Assim, Júlio Ribeiro, sistematiza os conceitos linguísticos da seguinte forma: Na parte primeira – lexeologia – considera as palavras isoladas em seus elementos materiais ou sonoros e em seus elementos mórficos ou formas, examinando-as do ponto de vista do valor.

Quanto à Lexeologia e aos elementos mórficos presentes na primeira parte da gramática de Júlio Ribeiro, estudo da variação fonética e morfológica, o romancista alemão Karl von Reinhardstoettner teceu elogios sobre a descrição dos sons da Língua Portuguesa e da exposição analítica do plural:

Com especial interêsse acompanhará todo o conhecedor da língua português a introdução sôbre a pronúncia onde, entre outras coisas dignas de nota, se mostra que a pronúncia ainda hoje em uso no Minho e em Traz-os-Montez do *ch* é a primitiva trazida para o Brasil pelos colonos do século XVI [...] que planeta, cometa são hoje do gênero masculino e eram outrora do gênero feminino. A formação do plural é exposta de um modo crítico e etmológico. Relações abundantes tornam a morfologia extremamente completa (REINHARDSTOSTTNER, 188- apud DORNAS FILHO, 1945, p. 37, grifo do autor).

A fim de evidenciar os sons distintivos, o gramático Júlio Ribeiro se utilizou da interconexão entre *diacronia* e *sincronia*, ao comparar o Português a outras línguas neolatinas, e também do método da Gramática Histórico-Comparada. Ainda na primeira parte da gramática, lista uma sequência de sons produzidos e, em particular, as similaridades de sons em regionais distintas e pronunciadas no Brasil:

Há mais dous sons distintos, banidos hoje do uso da gente culta: dje, tche. Os caipiras de S. Paulo pronunciam **djente**, **djogo**. Os mesmos e também os Minhotos e Transmontanos dizem **tchapeu**, **tchave**. F. Diez pensa que *dje*, *tch* são as formas primitivas do *j* e *che* e tudo leva a crer que realmente o são. *Dje* é um som romanico genuíno: existe em Provençal, em Italiano, e no seculo XII existia no Francez, que o transmittiu ao Inglez, onde até agora se acha ex.: “**jealousy**”. Em escriptos latinos do seculo IX, encontram-se as fórmulas *pegiorentur*, *pedionrentur*, por *pejorentur*. *Tche* é também som romanico castiço: existe em Provençal, em Italiano, em Hespanhol, e existiu no Francez, donde passou para o Inglez, qua ainda hoje o conserva, ex.: “**chamber**”. A existencia de ambas essas fórmulas no falar do interior do Brazil prova que estavam ellas em uso entre os colonos portuguezes do seculo XVI. A antiguidade e a vernaculidade do tche atestam-se pela sua permanencia na linguagem do Minho e de Tras-os-Montes: como é sabido, o povo rude é conservador tenaz dos elementos archaicos das linguas (RIBEIRO, 1883, p. 11, grifos do autor).

Júlio Ribeiro fez a indicação de termos como o “uso da gente culta”, “caipiras”, “povo rude”, porém, não atribui juízo de valor sobre a língua, a forma correta ou errada, atentando-se à descrevê-la e especificar os seus contextos de produção em tempos distintos.

Aos mais conservadores, a gramática escrita por Júlio Ribeiro gerou críticas diversas, nesse caso, por ter limitado suas contribuições a variações entre São Paulo e Minas Gerais, nas considerações de H. Parente Fortes, e por haver comparado – igualmente – as questões fonéticas entre a Língua Portuguesa de Portugal e do Brasil:

– Júlio Ribeiro chegou a sobrepôr o uso brasileiro ao uso português (na sinalefa, nas vogais finais, na pronúncia de – em – final (*ãe*, em Portugal), etc.), mas não disse em que “fato” se haveria de apoiar tão insólida regulação.
– Júlio Ribeiro exclue o clássico do sentido da regra gramatical e coloca ombro a ombro escritores do Brasil e de Portugal (FORTES, 188- apud DORNAS FILHO, 1945, p. 41, grifos do autor).

Apesar das críticas, H. Parente Fortes avaliou de maneira positiva o estudo etimológico apresentado por Júlio Ribeiro, com um histórico do latim até o português utilizado no Brasil, por não ter aplicado como parâmetro o latim clássico, bastante apreciado entre os estudiosos da língua à época.

Da França, André Lefèvre analisou a gramática de Júlio Ribeiro em consonância com as formas da Língua Portuguesa como organismo; reconheceu o trabalho fonético nas comparações etimológicas presentes nas famílias de idiomas indo-europeus – evidenciando o parentesco das línguas, além de destacar a qualidade da descrição das desinências e dos sufixos (LEFÈVRE, 188- apud DORNAS FILHO, 1945, tradução nossa).

O recurso etimológico empregado por Júlio Ribeiro assumiu um papel importante na primeira parte da *Grammatica Portugueza* que foi dedicada ao estudo das palavras, considerando a fonologia e a morfologia, pois o estudo da sintaxe ainda era analisado a partir da natureza lógica.

Na gramática, Júlio Ribeiro evidenciou sua preocupação do uso de nomes de formação erudita sobre os radicais gregos e o emprego adequado do seu uso, considerando a etimologia da palavra, respeitando-se a sua origem:

Th – letra composta, representante do alphabeto Grego como em *methodo*, *thema*, *teoria*, *theatro*, (vocábulos originarios). Havia antigamente abuso do emprego desta letra, escrevendo-se com ella palavras em que nem a etymologia, nem a pronuncia a exigem, como *theor*, *cathegoria*, *author*, *authoridade*; e ainda hoje se vê um abuso no nome próprio *Nitheroy*, que assim é geralmente escripto; como se na lingua indigena brasileira houvesse aquele kharacter grego (RIBEIRO, 1883).

Esse período foi marcado pelas discussões que esboçavam a necessidade de uma gramática brasileira, capaz de apresentar as diferenças estruturais em relação à gramática portuguesa: reorganização do sistema pronominal; a mudança sintática diante da mudança no sistema prenominal; reorganização dos padrões sentenciais básicos; e os padrões sentenciais em perguntas diretas e indiretas (TARALLO, 1996).

Na medida em que os conceitos gramaticais eram desenvolvidos, também eram transcritas notas que estabeleciam descrições do contexto linguístico presente no Brasil e em Portugal, por vezes, indicando a região do país ou a procedência do falante (RIBEIRO, 1883):

A clausula substantiva começa sempre pela conjucção *que*, ou pela preposição *de*, ou por uma palavra interrogatica. Os caipiras de S. Paulo praticam frequentemente a mesma omissão, dizendo: “*Podia ELLE VIESSE hoje*”, etc (p. 222).

Entre nós ouvem-se a escravos e a caipiras analphabetos formulas complicadas e correctissimas do subjuntivo portuguez, ao passo que estrangeiros litteratos, versados em grammatica e philologia, após longos annos de residencia no paiz, naufragam quasi sempre quando as têm de empregar (p. 268).

Em Portugal usa-se do artigo antes dos nomes de parentesco e de relações sociaes, ainda mesmo dirigindo-se a pessoa que fala ao interlocutor, ex.: ‘- Rapaz, onde foste a estas horas? – Pois **o** thio não me mandou á botica?’ ‘Quer **o** amigo almoçar comnosco? Na província de S. Paulo, especialmente na zona do oeste, ha um uso extranhissimo e absolutamente contrario a este: supprime-se artigo e adjetivo possessivo com os nomes pae e mãe, ainda mesmo fallando-se em ausencia, ex.: **Mãe** não quer que eu case – **Pae** deu-me hoje um cavalo’ (p. 231, grifo do autor).

Júlio Ribeiro demonstra além da atenção com a fala regional, o uso linguístico dos grupos sociais, suas semelhanças com o português de Portugal ou alteração, nesse caso o caipira de São Paulo, a ausência do uso da conjunção *que*, do pronome interrogativo, do pronome possessivo e do artigo antecedendo nomes de parentescos. Porém, esse mesmo grupo – caipiras e escravos – demonstra habilidade do uso do verbo subjuntivo, com isso, Júlio Ribeiro marca as variações da língua portuguesa e a apropriação ou alteração das formas tradicionais, não havendo uma previsibilidade.

Conforme Leite (2005 apud VITAL NETO, 2010, p. 45), ao se atentar às variações internas do Português no Brasil, em comparação com a norma lusitana, Júlio Ribeiro foi o primeiro a incluí-las na gramática, ainda que esse assunto não tenha tido o destaque almejado:

Quanto às questões fonéticas, Júlio Ribeiro registrou algumas alterações na alteração na substituição do E átono pelo som do I, e da dissolução de algumas consoantes pelo uso do I, comum aos falantes brasileiros (RIBEIRO, 1883):

A voz tónica commum i representa-se [...] por e a terminação de todos os vocabulos barytonos e na conjuncção e, ex.: “*cidade – mosarabe – montes – vales*”, que se lêem “*cidadi – montis i vallis*”. A maioria dos Brasileiros assim pronuncia: em Portugal diz-se “*cidadê – mosárabê – montês ê vallês*” dando á voz terminal um som fado, muito distincto de i (p. 33, grifo do autor).

Dissolução em voz livre da primeira de duas modificações que actua sobre a mesma voz. A modificação dissolvida fica formando diphthongo com a voz precedente. C, g, L, p, iniciais de grupos modificativos dissolvem-se em i: *noite de nocte; reinar de regnare; builre, escuitar, fruíta* (forma antiga e ainda usada no Brazil) (p. 143, grifo do autor).

A ideia de uma nação monolíngue se enquadrava num projeto ideológico com vistas ao ocultamento e ao apagamento dos conflitos sociais, resultante das condições desiguais vigentes. Vale ressaltar as tentativas de se construir uma norma-padrão linguística brasileira a partir do modelo clássico fracassaria, pois, a ascensão da burguesia em Portugal, ao final do século XVIII, já havia imposto um novo modelo de comportamento linguístico, que serviria de inspiração ao Português brasileiro (PAGOTTO, 1998 apud BAGNO, 2012, p. 169).

Cabe dizer que Júlio Ribeiro fez referência à norma culta do Português, que tinha como padrão a norma lusitana, entretanto, ao documentar as alterações linguísticas “*Vi-o chorando* (Brazil), *Vi-o a chorar* (Portugal)” (RIBEIRO, 1883, p. 197, grifo do autor) do Português utilizado entre os falantes no Brasil, foi pioneiro na gramaticografia brasileira.

Vale ressaltar, na medida em que a gramática histórico-comparativa registrava a *hiperlíngua* ou, ainda, a língua de uso, as gramáticas de base filosóficas “simplesmente ignoravam a realidade linguística brasileira” (VIDAL NETO, 2010, p. 109). Nesse sentido, a *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro, apesar dos exageros quanto à análise etimológica e à ortográfica, representou um esforço a fim de se afastar das orientações da Gramática Geral, “embora sem conseguir dela desligar-se completamente” (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 135), introduzindo os princípios do evolucionismo biológico e do método histórico-comparativo. Não foram poucas as acusações recebidas de que sua obra beirava o plágio, porém, infundadas (CAVALIERE, 2016).

Apesar das opiniões contrárias à gramática escrita por Júlio Ribeiro, a obra esteve presente no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX; para o curso elementar a obra se encontrava em sua 97ª edição; com um número menor de edições, porém, bastante expressivo, para o ensino médio estava em sua 39ª edição; e para o curso superior em sua 21ª edição (SOARES, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do branco prevaleceu a religião, os hábitos, a língua. É certo que no tocante à etnografia algo nos ficou do negro e do índio: mas a língua, dentre tôdas as instituições sociais é a que mais fortemente se impõe aos indivíduos.
(SILVA NETO, 1950, p. 127-128)

Esta pesquisa surgiu em razão da instigante figura de Antônio da Silva Jardim, o homem público que vivenciou intensamente as questões sociopolíticas e culturais da sua época e, em uma década, conseguiu atrelar seu nome ao da Província de São Paulo, ao final do século XIX.

Expoente de ideias, Silva Jardim figurava entre os intelectuais como propagandista – ora do “método de João de Deus”, ora do positivismo, ora da abolição da escravidão, ora da República – termo muito aquém daquele que se propunha a propagar, corajosamente, suas crenças e a mantê-las sob quaisquer reações contrárias.

Como docente da Escola Normal de São Paulo, Silva Jardim ministrou aulas na 1ª cadeira – “Grammatica e Lingua Portuguesa” – e se destacou pela metodologia inovadora que aplicava na condução de suas aulas, condizente com a forma com que propagava novos métodos de ensino.

A fim de contextualizar a questão, o projeto de pesquisa orientou-se, inicialmente, visando responder a tríade: o método de ensino da língua empregado pelo docente Silva Jardim; a análise dos programas de ensino disponíveis e dos demais instrumentos que possibilitassem evidenciar as propostas pedagógicas dos professores que ministraram aulas na 1ª cadeira; e a trajetória do ensino da língua na Escola Normal de São Paulo, instituição pública.

Cada qual, respeitando-se os universos que lhes constituem e as especificidades que lhes são próprios, produzem discursos e estabelecem elos capazes de reconstruir parte da história do ensino da Língua Portuguesa.

Entretanto, no desdobramento da investigação das fontes, o nome de Júlio Ribeiro, docente de notoriedade pública, alterou o rumo da pesquisa em razão da autoria da *Grammatica Portuguesa*, publicada em 1881, pautada no método histórico-comparativo em oposição ao modelo tradicional da Gramática Geral, acrescido do registro das variações linguísticas

presentes no Português brasileiro, sobretudo, nas Províncias de Minas Gerais e São Paulo, fundamental para o seu reconhecimento.

Junto a eles, o contexto político e suas inferências legais no ensino não poderiam ser esquecidos, pois nas últimas duas décadas de século XIX estavam em curso um projeto de conservação da Monarquia, restando o avanço das ideias positivistas que favoreciam a instauração de um novo regime – a República. À luz de Pierre Bourdieu, a força da lei que os representava, viria afirmar com autoridade um poder simbólico mediante a delimitação das ações dentro do sistema escolar, sobretudo em “matéria de língua”, ao sobrepor a vontade política à história linguística.

Nesse interim, a sociedade estruturada pela Monarquia, mantinha-se em condições desiguais, tomada, particularmente, no que se refere à educação por meio da influência das instituições religiosas no sistema educacional, o alto índice de analfabetismo, o investimento governamental destinado à formação universitária, as restrições ao acesso de mulheres, negros livres, imigrantes ao sistema de ensino, a supremacia das disciplinas humanísticas elitistas, e a precariedade da formação dos professores. Tudo isso impossibilitava educar homens civilizados, instruindo-os para assumir novas funções – requisitos indispensáveis para o progresso nacional, desafios da República.

Também no intuito de não desconsiderar todas essas variáveis, a pesquisa acompanhou a trajetória dos demais professores da Escola Normal de São Paulo que ministraram aulas na 1ª cadeira num período de 20 anos, principalmente, por terem sido eles os agentes da história do ensino da Língua Portuguesa, traçada dentro desta instituição. Coube assim, abranger dados que revelassem a sua origem, a formação educacional, a trajetória profissional, as adesões políticas e filosóficas, evidenciadas em suas práticas pedagógicas.

Seguindo essa perspectiva, a pesquisa tomou como ponto de partida o ano de 1880 – período de maior expansão das ideias positivista – para delinear as prescrições pedagógicas de seus docentes correlatas ao capital cultural que lhes é próprio, não restrita à sua área de conhecimento, o que permitiu identificar indícios de perfis mais conservadores ou inovadores para o ensino da Língua Portuguesa.

A Escola Normal de São Paulo representou um espaço de circulação para manuais pedagógicos onde se discutiam métodos de ensino e se produziam modelos educacionais, logo, estar nesta Instituição impossibilitava a indiferença aos diálogos teóricos, porém não

configuraria a garantia de que a aplicação de uma prática de ensino mais moderna incidisse de forma idêntica sobre seus sucessores, conforme evidenciado na pesquisa.

Vale considerar que a defesa do ensino da Língua Portuguesa sob os padrões da língua lusitana se pautava na crença conservadora da superioridade da cultura europeia sob a cultura americana, alicerçada nos moldes de estudo propagados pela Gramática Geral, dando ênfase na memorização de regras e na reprodução do modelo linguístico padrão de Portugal, seguido da leitura de textos literários de autores portugueses para o exercício da retórica. Essas práticas, recorrentes, endossavam o ensino da língua visando apenas à erudição.

Romper com tal proposta, seja pela escolha metodológica apropriada à utilização das normas da língua por meio da análise das variações linguísticas existentes, seja pela produção de um utensílio didático que se propusesse a reconhecer a existência do Português brasileiro presente nas falas cotidianas e regionais, constituíram propostas pedagógicas inovadoras.

As lutas, propriamente simbólicas, buscavam arregimentar elementos que caracterizassem a unificação dos bens culturais, partindo da negação das variações linguísticas evidenciadas entre os dois continentes, assim como nas diversas regiões do país, e na língua falada por aqueles que viviam em distintas condições socioculturais, ou oriundos etnias opostas.

Quanto às inovações pedagógicas, Silva Jardim redesenhou os métodos de ensino, e dentre as suas contribuições criticou o estudo de regras gramaticais estéreis que não fossem utilizadas para compreender as variações linguísticas; Júlio Ribeiro oficializou a existência da Língua Portuguesa falada e escrita no Brasil ao registrá-la, ratificando a diferença com o português de Portugal, não a discriminando, por vezes tida como *brasileirismos*, ou seja, vícios de linguagem.

Merecerá ainda o aprofundamento de novos estudos as prescrições pedagógicas dos adeptos da filosofia positivista ao final do século XIX, a fim de se evidenciar detidamente as suas contribuições para o avanço do sistema educacional e o ensino de língua que se consolidou com a reforma da instrução pública republicana.

Dentre as contribuições prestadas por essa pesquisa, coube especial atenção à função exercida pela língua na constituição da cultura nacional, diante do confronto estabelecido entre a unificação do mercado cultural linguístico, e o reconhecimento de uma língua autêntica, representante da cultura brasileira – nacional; os intelectuais e positivistas Silva Jardim e Júlio

Ribeiro destacaram-se ao terem assumido uma atitude positiva em face desse material linguístico, possível pela sua concepção de vida e visão de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, L. A. **Antônio da Silva Jardim: o herói da Proclamação da República**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1989.

ALMEIDA, J. S. de. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ALMEIDA, S. P. de. **Língua, ensino e nacionalidade no instituto de Educação do Rio de Janeiro (1880-1932): Uma contribuição à História das Ideias Linguísticas**. Niterói: 228 f., 2008. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Orientador: Bethania Sampaio Correa Mariani.

ARANA, H. G.. **Positivismo: reabrindo o debate**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

ARAUJO, G. **Júlio Ribeiro: Cadeira 24, patrono**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2011.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

BAGNO, M. **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

BANDEIRA, M. **Apresentação da poesia brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BOTO, C. **Instrução Pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: UNESP, 2017.

_____. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BUARQUE, M. C. **Themas e Raízes**. Rio de Janeiro, Typografia do Correio da Tarde. Rio de Janeiro, 1883.

BRASIL, Decreto-lei, de 15 de outubro de 1827. **Palácio do Rio de Janeiro**. Coleção das leis do Império do Brasil. 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em: 06/11/2017.

BRUNO, E. S. **História e tradições da cidade de São Paulo**. Volume III. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1991.

CAMARA JUNIOR, J. M. **História da linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

CARVALHO, J. M. de C. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, S. A. S. de. **O ensino da leitura e da escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano (1890-1920)**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016.

CASTRO, Celso. **Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

CAVALIERI, R. **O passo inaugural da linguística teórica no Brasil**. Todas as letras. Edição Especial, p. 95-110, 2016.

CENCIC, M. A. P. **Documentos manuscritos da Faculdade de Direito da USP: 1827-1829**. São Paulo: 2009. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Orientador: Gabriel Antunes de Araújo.

CHEVEL, A.. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, 2, 1990 (p.177-229).

COBRA, E. C. de O. **Júlio Ribeiro: educação e religião no Brasil oitocentista**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J.; PUECH, C.; **Uma história das ideias linguísticas**. Tradução Jaqueline Léon, Marli Quadro Rios. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, C. **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 2008.

COUTINHO, F. S. **Alfredo Pujol: cadeira 23, ocupante 3**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2010.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo: Edição 08118 (1), 07 de setembro de 1883. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_04&PagFis=3566&Pesq=silva%20jardim> Acesso em: 08/08/2018.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo: Edição 07850 (1), 02 de dezembro de 1882. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_04&PagFis=582&Pesq=silva%20jardim> Acesso em: 08/08/2018.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo: Edição 07818 (1), 31 de outubro de 1882. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_04> Acesso em: 08/08/2018.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo: Edição 07798 (1), 18 de outubro de 1882. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_04&PagFis=4593&Pesq=julio%20ribeiro> Acesso em: 08/08/2018.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo: Edição 07078 (1), 6 de julho, 1880. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_04&PagFis=3439&Pesq=vicente%20mamede%20de%20carvalho> Acesso em: 08/08/2018.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo: Edição 07053 (1), 4 de junho de 1880. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_04&PagFis=3439&Pesq=vicente%20mamede%20de%20carvalho> Acesso em : 08/08/2018.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUSTÓDIO, M. A.; HILSDORF, M. O. Colégio dos Jesuítas de São Paulo (Que Não Era Colégio Nem Se Chamava São Paulo). **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 39, p. 169-180, 31 dez. 1995.

DIAS, M. H. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita**. Campinas: Alínea, 2013.

DIDEROT & D’ALEMBERT. DISCURSO preliminar dos editores. In: **ENCICLOPÉDIA ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios**. Por uma sociedade de letrados. São Paulo: UNESP, 1989.

DORNAS FILHO, J. **Júlio Ribeiro**. Belo Horizonte: Livraria Cultura Brasileira, 1945.

_____. Silva Jardim. **Biblioteca Pedagógica Brasileira**, Brasileira. Vol. 65. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1936.

FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. São Paulo: DIFEL/DIFUSÃO EDITORIAL S.A., 1977.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. **As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

FERNANDES, M. F. L. **A esperança e o desencanto: Silva Jardim e a república**. São Paulo: Humanitas, 2008.

GOLOMBEK, P. **Caetano de Campos: A escola que mudou o Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.

GUIMARÃES, E. R. J. Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: a Gramatização Brasileira. In: GUIMARÃES, E. R. J.; ORLANDI, E. (Org.). **Língua e cidadania: O português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

_____; ORLANDI, E. (Org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002

_____; _____. (Org.). **Língua e cidadania: O português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

GUZZO, M. A. D. **Silva Jardim**. São Paulo: Ícone, 2003.

HARDMAN, F.F.. Silva Jardim: a República e o vulcão. Estud. av. vol.12 no.34 São Paulo Sept./Dec. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141998000300025>. Acesso em 12 de jul. 2019.

HOBBSAWN, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JARDIM, A. da S. **Propaganda Republicana (1888-1889)**. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1978.

JARDIM, A. da S.. O caminho. 04 jun. 1889. Artigo publicado na Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro. In: Jardim, A. da S. **Propaganda Republicana (1888-1889)**. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa; Conselho Federal de Cultura, 1978.

JARDIM, A. da S. **Reforma do ensino da língua materna (1884)**, de Antônio da Silva Jardim. São Paulo: typ. Seckler, 1884.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LEITE, M. Q. **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanidades, 2006.

LEITE, A. R. de P. **Apontamentos sobre a crítica literária em São Paulo: 1880-1910**. São Paulo: KMK, 1993.

LIMA, H. F. **Perfil político de Silva Jardim**. Companhia Editora Nacional, 1987.

LOURO, H. A. P. **Trajetória profissional e intelectual de Manoel Cyridão Buarque no ensino paulista (fins do século XIX e décadas iniciais do século XX)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, campus Guaruhos, 2018.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MALVEIRA, A. N. Fausto Carlos Barreto o reformador dos estudos da língua portuguesa. In: **Cadernos Avulsos da Biblioteca do Professor do Colégio Pedro II**. (Fausto Carlos Barreto - Teses de Concurso), 2014, p. 8.

MESQUITA, A. C.. **Augusto Comte – sociólogo e positivista**. Coleção Pensamento e Vida: volume 11. São Paulo: Editora Escala, 2012.

MICELI, S. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, C.. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

_____. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes** – Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MORAES, C. S. V. **O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MOREIRA, V. M. L. **Poder local e “voz do povo”**: territorialidade e política dos índios nas repúblicas de maioria indígena do Espírito Santo, 1760-1822. Tempo (Niterói, online) | Vol. 22 n. 40. p.239-259, mai-ago., 2016. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/tem/v22n40/1413-7704-tem-22-40-00239.pdf>>

MORSE, R. M. **Formação Histórica de São Paulo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NÓVOA, A. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). **Análise Psicológica** (1987), 3 (V): 413-440.

ODILA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVATO, L. “Castigos Lancasterianos” na Província de Minas Gerais (1829). **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n.3, p. 846-858, set.-dez. 2017.

PANIZZOLO, C. **João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade**. 2006. Tese (Doutora em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PASQUIM, F. R. **Reforma do ensino da língua materna (1884), de Antônio da Silva Jardim, na história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus Marília, 2013.

PATY, M. **D’Alembert**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

PEREIRA, B. C. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)**. 2013. Tese

(Doutora em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, campus Marília, 2013.

PRADO JUNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 41ª ed. São Paulo: Brasileira, 1994.

PROENÇA, M. C. Júlio César Ribeiro. In: RIBEIRO, J. **Padre Belchior de Pontes**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.

QUEIROZ, M. V. de. **Paixão e morte de Silva Jardim**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutora em Letras) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, J. **Cartas sertanejas; Procellarias**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: FUNDAP, 2007.

_____. **A carne**. São Paulo: Rideel, 2002.

_____. **Padre Belchior de Pontes**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.

_____. **Grammatica da lingua portugueza**. 2. ed. São Paulo: Teixeira & irmão, 1883.

ROAUNET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

ROCCO, Salvador et al. (Org.). **Poliantéia comemorativa: 1846-1946; primeiro centenário da Escola Normal de São Paulo**. São Paulo: s.n., s.d., p. 89-98.

RODRIGUES, J. L. **Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

SALVADOR, A. D. **Cultura e educação brasileiras**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971

SANTOS, L. L. de C. P.. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**. Jul/dez. 1995. (p. 60-68).

SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SCHELBAUER, A. R. Das normas prescritas às práticas escolares: a escola primária paulista no final do século XIX. In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplina e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

SCHERER, A. E.; PAULA, M. R. B. Memória e história da ideias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: In: ORLANDI, E. ; GUIMARÃES, E.

(Org.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas: Pontes, 2002.

SIGNORINI, I. Por uma teoria de desrulamentação linguística. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, M. V. da. Colégios do Brasil: o Caraça. In: ORLANDI, E. ; GUIMARÃES, E. (Org.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas: Pontes, 2002.

SILVA, V. B. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SILVA NETO, S. da. **Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil**. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional do Livro. Departamento de Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1950.

SOARES, M.. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SODRÉ, N. W. **Panorama do Segundo Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

SÃO PAULO. **Decreto nº 397, de 19 de outubro de 1896**. Autorisa o Governo a abrir ao Ministerio da Industria, Viação e Obras Publicas o credito especial de 23:592\$827 para pagamento das despesas feitas com execução das leis ns. 266 de 24 de dezembro de 1894, 348 de 9 e 360 de 30 de dezembro de 1895. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-397-19-outubro-1896-540210-publicacaooriginal-40171-pl.html>> Acesso em: 26/09/2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893**. Approva o Regulamento da Instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de Setembro de 1892, e 169, de 7 de Agosto de 1893. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>> Acesso em: 26/09/2018.

SÃO PAULO. **Lei nº 169, de 07 de agosto de 1893**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>> Acesso em: 26/09/2018.

SÃO PAULO. **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>> Acesso em: 26/09/2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>> Acesso em: 26/09/2018.

SÃO PAULO. **Lei nº 81, de 06 de abril de 1887**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em:
<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1887/lei-81-06.04.1887.html>> Acesso em: 26/09/2018.

SÃO PAULO. **Lei nº 59, de 25 de abril de 1884**. Fixa a despesa e orça a receita para o exercicio de 1884 -188. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1884/lei-59-25.04.1884.html>> Acesso em: 06/11/2017.

SÃO PAULO. **Lei nº 130, de 25 de abril de 1880**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em:
<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1880/lei-130-25.04.1880.html>> Acesso em: 06/11/2017.

SÃO PAULO. **Lei Provincial nº 34, de 16 de março de 1846**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Coleção Legislação Paulista. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html>> Acesso em: 06/11/2017.

TANURI, L. M. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo (1890-1930)**. São Paulo: EDUSP, 1994.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: GUIMARÃES, E. R. J.; ORLANDI, E. (Org.). **Língua e cidadania: O português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

TREVISAN, T. A.; PEREIRA, B. C.. Leituras recomendadas para as Escolas Normais no Brasil e na França (século XIX): transferências culturais e de modelos pedagógicos. **Patrimônio e Memória**. UNESP, v. 9, n. 1, p. 223-237, janeiro-junho, 2013.

VALDEMARIM, V. T. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VEIGA, C. V. Educação Estética para o povo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

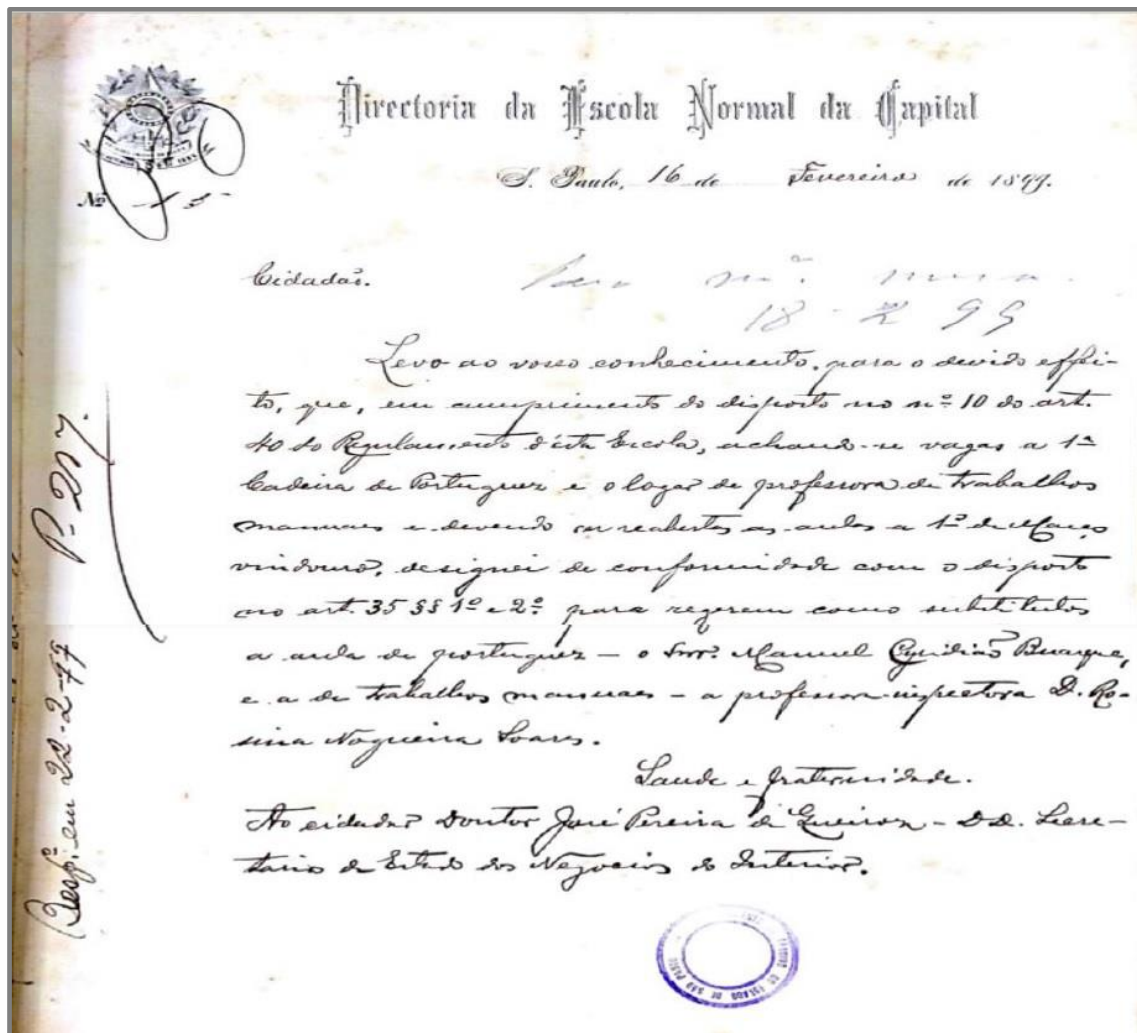
VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL NETO, J. B. C. **A Grammatica portugueza, de Júlio Ribeiro**: um corte epistemológico na gramaticografia brasileira e a questão da língua portuguesa no Brasil. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VILLELA, H. A. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

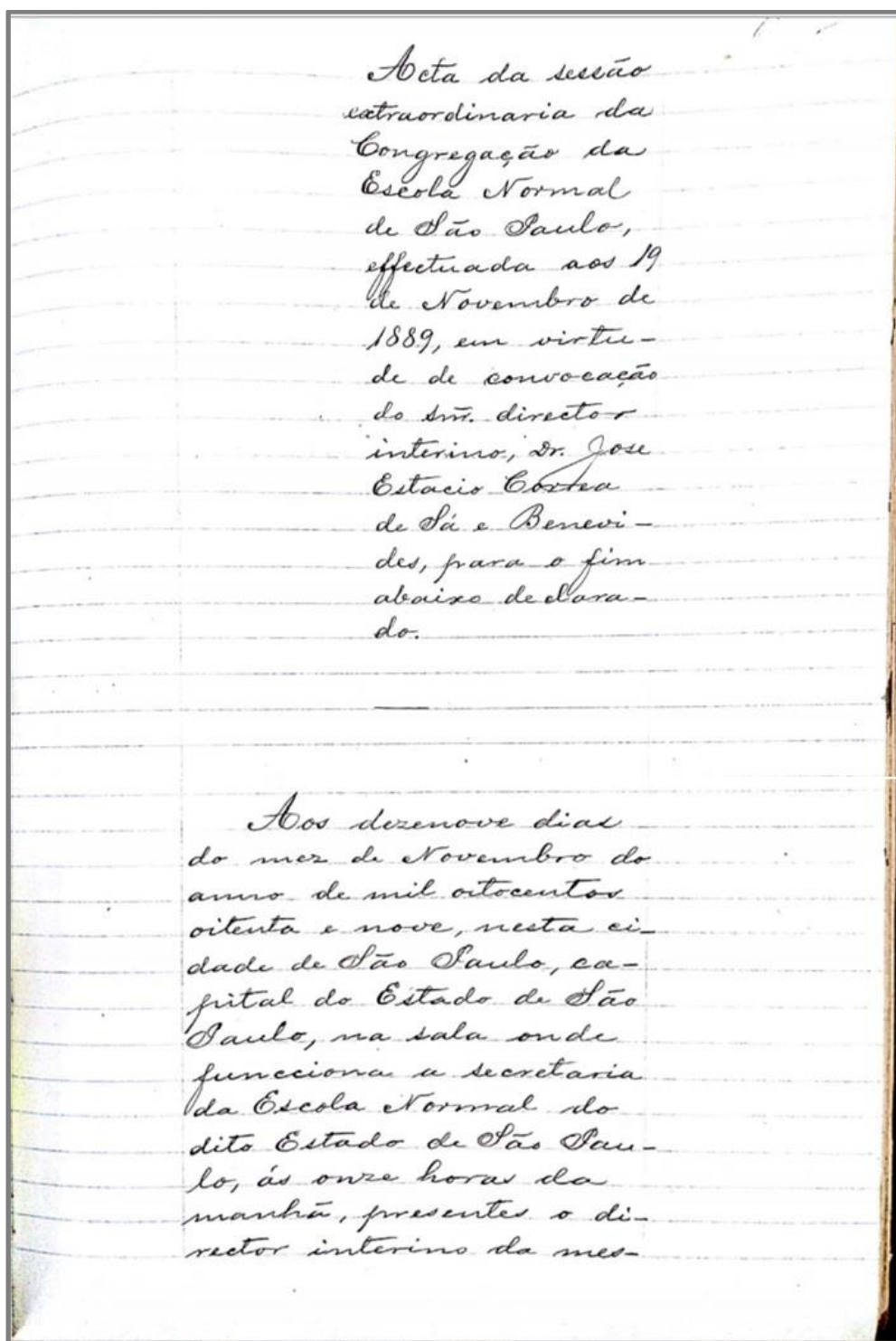
ANEXOS

Anexo A – Contrato de Substituição de Cyridião Buarque.



Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo, Secretaria do Interior, Caixa 6924(1), 1898.

Anexo B – Adesão da Congregação de Professores da Escola Normal de São Paulo à Proclamação da República.



Fonte: Arquivos Público do Estado de São Paulo, documento cedido à pesquisadora.

mesma Escola, professor Doutor Jose Estacio Corrêa de Sá e Benevides e os professores da primeira, segunda, sexta e sétima cadeiras, cidadãos Carlos Reis, Joaquim Jose de Almeida Soares, Doutor Jose Roberto Leite, Petrão e Doutor Thomaz Augusto Ribeiro de Lima, havendo numero legal para funcionar a congregação, declarou o cidadão director interino aberta a sessão.

Lida a acta da sessão ultima, posta em discussão e votada, foi a mesma approvada e assignada.

Em seguida o cidadão director declarou que tinha convocado a reunião da congregação da Escola Normal para esta sessão extraordinaria afim de dar conhecimento do officio adiante transcrito que lhe

que lhe foi dirigido
pelo Governo Provi-
sório do Estado de
São Paulo:

(Theor do officio)

Palacio do Governo
do Estado de São
Paulo, em dezesseis
de Novembro de mil
oitocentos oitenta e
nove. Ilustris-
simo Senhores. Sen-
do assumido a ad-
ministração da Pro-
vincia o Governo
Provisório accla-
mado pelo povo e
confirmado pelo
Governo Provisório
da Republica Bra-
sileira, communi-
co este facto a Vossa
Senhoria, contan-
do com sua adhe-
são, com a do illus-
trado corpo docente
e a dos respectivos
empregados. Outro-
sim, o Governo Pro-
visório espera do
patriotismo de todos
os brasileiros resi-
dentes nesta provin-

nesta provincia, com
o franco promun-
ciamento de suas
adhesões á actual
ordem de cousas, a
leal cooperação
para que seja man-
tida a ordem, o
respeito a todos os
direitos legitimos
e a paz publica, em
que reside o regimen
da liberdade fillesa
que se acaba de
inaugurar. Sa-
de e fraternidade.

Prudente de Moraes.

Francisco Rangel

Cestana. Joaquim

de Sousa Moura.

Senhor Director da
Escola Normal.»

Lido este officio, foi
elle posto em discus-
são.

Pedindo a palavra
o professor Carlos Reis,
disse que de algum
tempo ja tinha posto
os seus serviços e a sua
actividade á disposição
da causa republicana
que brilhante e victorio-

Muniz
victoriosamente triumphou a quinze do corrente mez com a declaração do estabelecimento da Republica como forma de governo politico do Brazil, e que portanto claro era que a nova ordem de coisas, fructida por aquelle glorioso facto, e o Governo Provisorio do Estado de São Paulo tinham a sua franca e sincera adhesão, o seu franco e leal apoio, pois comprehendia que agora mais do que nunca tinha todo cidadão bom patriota o indeclinavel dever de cooperar para a estabilidade e firmeza da Republica na nossa querida patria, unica instituição que pode e ha de fazer a felicidade do

do Brasil, fadado
para altos e grandio-
sos destinos.

Todos os demais pro-
fessores presentes tam-
bem se pronuncia-
ram no sentido de
darem sua adhesão
franca à actual or-
dem de coisas, seu
apoio ao Governo
Provisorio do Estado
de São Paulo e ao
da Republica Brasi-
leira e cooperarem
lealmente para que
seja mantida a ordem,
o respeito aos direitos
legitimos e a fran-
quicia, visto fun-
dar-se nisto o regi-
men de liberdade
plena que acaba de
ser inaugurado.

Tendo unanimemen-
te accorde a congrega-
ção manifestado a
sua adhesão ao estabe-
lecimento da Republi-
ca e apoio ao Governo
aclamado e em exer-
cicio, deliberou a mes-
ma congregação que

11
Muniz

que o cidadão director communicasse ao Governo Provisorio do Estado de São Paulo o modo de sentir da dita congregação relativamente ao assumpto discutido.

O cidadão director declarou que ia responder ao officio que se discutio e scientificaria o Governo Provisorio de que acaba de ser deliberado e manifestado, isto é, que a congregação da Escola Normal adhere francamente á Republica Brasileira e prestará seu leal apoio ao Governo Provisorio do Estado de São Paulo. Declarou mais o cidadão director que, tendo previamente consultado os professores que não têm assento na congregação e outros empregados do estabelecimento, manifestaram-se elles no mesmo sentido de adheção e apoio como o fez a congre-

para este acto, e reunindo-se os professores e empregados ás onze horas da manhã no edificio da Escola, donde partirão para o Palácio do Governo.

Nada mais havendo a tratar, o cidadão director interino declarou encerrada a sessão.

Para constar, foi em acto continuo lavrada a presente acta por mim Carlos Reis, servindo de secretario, e assignada por todos os professores e empregados presentes.

Jacinto C. de L. Almeida, director interino.

Joaquim José de Aguiar de Almeida.

Thomas R. Lima.

Antônio de Lencastre.

Carlos Reis.

Felicidade Perpétua de Macedo.

Catharina Augusta de Sousa e Almeida.

Bonifácia Maria da Conceição.

Antônio Ribeiro de Souza Aguiar.

João Galhardo Almeida.

para este acto, e reunindo-se os professores e empregados ás onze horas da manhã no edificio da Escola, donde partirão para o Palácio do Governo.

Nada mais havendo a tratar, o cidadão director interino declarou encerrada a sessão.

Para constar, foi em acto continuo lavrada a presente acta por mim Carlos Reis, servindo de secretario, e assignada por todos os professores e empregados presentes.

Jacinto B. (F. L.) Almeida, director interino.

Joaquim José de Sousa Gomes.

Thomas R. Lima

Antônio de Lencastre

Carlos Reis.

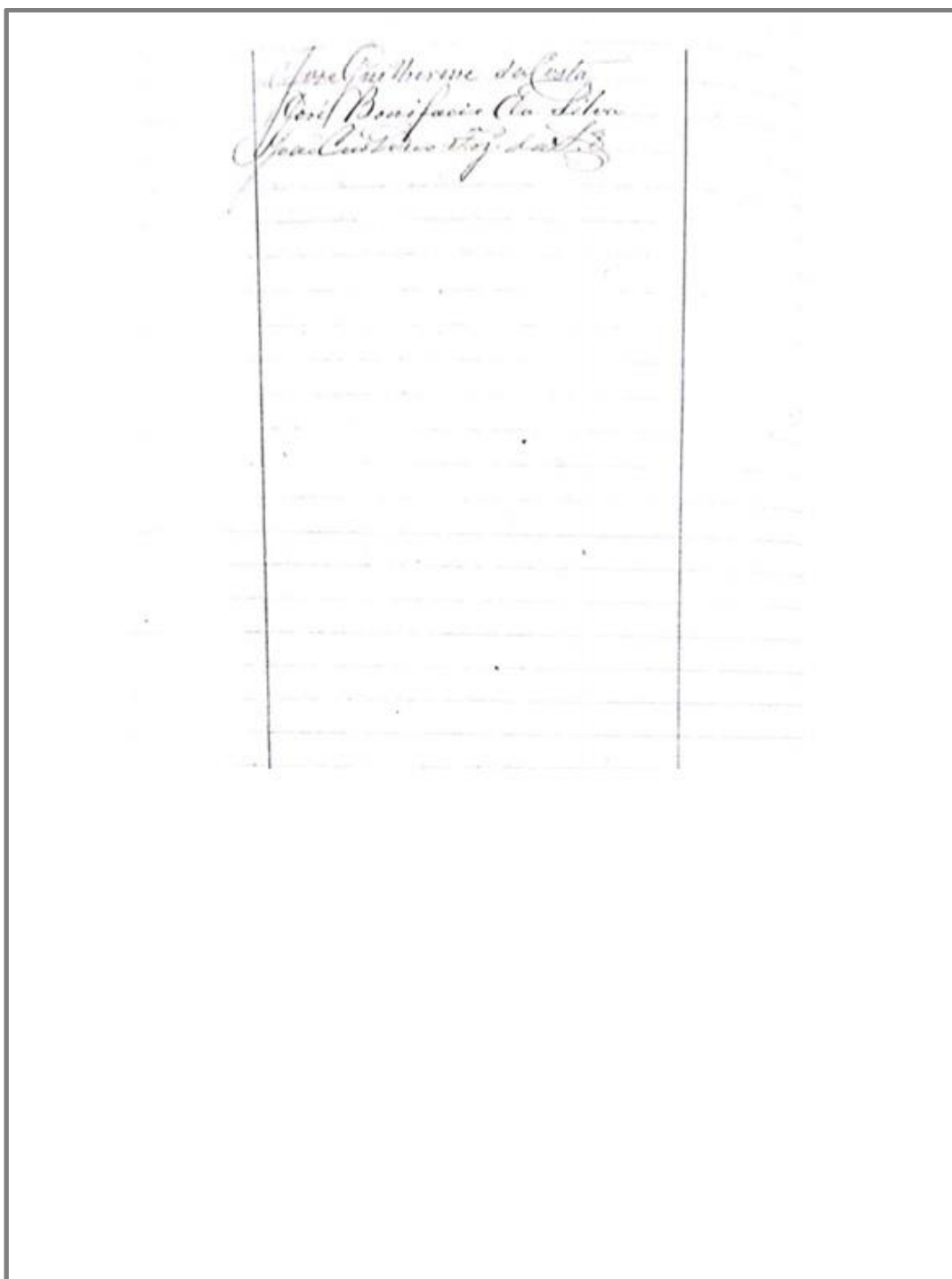
Felicidade Perpétua de Macedo.

Catharina Augusta Soares Almeida

Bernchita Maria da Conceição

Antônio Ribeiro de Souza Aguiar

João Galhardo Mendonça



Fonte: Arquivos Público do Estado de São Paulo, documento cedido à pesquisadora.